



HAL
open science

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

Agnès Perrin-Doucey

► To cite this version:

Agnès Perrin-Doucey. Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.. Littératures. Université de Grenoble, 2012. Français. NNT: . tel-01083079

HAL Id: tel-01083079

<https://hal.science/tel-01083079>

Submitted on 19 Nov 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Didactique de la littérature**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

« Agnès / DOUCEY-PERRIN »

Thèse dirigée par « **Jean-François /Massol** »

préparée au sein du **Laboratoire traverses 19/21 EA 3748...**
dans **l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

Thèse soutenue publiquement le « **12 décembre 2012** »,
devant le jury composé de :

M. Jean-Charles, CHABANNE

Professeur des universités 'IUFM de Montpellier - Université Montpellier 2, Membre

M. Gérard, LANGLADE

Professeur des universités, IUFM Université Toulouse Le Mirail, Rapporteur

Mme Brigitte, LOUICHON

Professeure des universités, IUFM, Université Bordeaux IV, Rapporteur

M. Jean-François, MASSOL

Professeur des universités, Université Stendhal Grenoble 3, Membre

Mme, Marie-Emmanuelle, PLAGNOL-DIEVAL

Professeure des universités, Université Paris 12 / Paris Est Créteil, Présidente



Remerciements

Je remercie vivement

M. Jean-François MASSOL, Professeur des Universités, qui a dirigé cette thèse,

Mmes et M. les enseignants et leurs élèves des écoles élémentaires publiques **Marcel Cachin** de **Bobigny** et **Blaise Pascal** de **Gagny** qui ont accepté de participer à l'expérimentation de cette recherche.

Résumé

Les critiques littéraires, dans la dernière partie du 20ème siècle, ont tenté de définir la place occupée par le lecteur au sein de la création littéraire. Abordée sous différents angles (cognitif, culturel, psychanalytique, anthropologique, sociologique, linguistique, esthétique), l'activité du lecteur comme récepteur de l'œuvre est maintenant décrite avec finesse, maintes fois observée pour mieux cerner les conditions dans lesquelles s'organise cette réception. A la suite de ces travaux, la recherche en didactique interroge, elle aussi, la façon dont le lecteur en formation peut installer une relation intime à la littérature et acquérir une posture lui permettant d'entrer dans le jeu auquel le convie l'œuvre littéraire par essence pour s'approprier le texte littéraire, l'actualiser et tirer un bénéfice personnel de ses lectures.

Nous pensons que ces postures de lecteurs, pour l'instant décrites à partir de modèles de lecteurs experts, peuvent aussi faire l'objet d'un enseignement simultané à celui d'une acquisition rigoureuse de l'apprentissage de la lecture. Pour répondre à cette problématique, la thèse a défini un cadre épistémologique qui s'appuie d'une part sur les modèles de théorisation du lecteur proposés par Michel Picard et Vincent Jouve, d'autre part sur les recherches en didactique de la littérature renouvelant son enseignement en prenant en compte le lecteur comme sujet. La dimension exploratoire de la recherche, qui compare deux modalités d'apprentissage, a permis de mettre en évidence

- les différentes procédures que les élèves mettent en œuvre pour comprendre et investir les textes,
- les représentations concernant la lecture qu'ils construisent en fonction des contextes d'apprentissage,
- les conditions nécessaires à la mobilisation de leur subjectivité pour construire une lecture participative et/ou distanciée.

La recherche aura permis, en outre, de proposer quelques hypothèses pour construire un début de modélisation des instances de lecture à l'œuvre chez l'apprenti lecteur.

Learning how to read and the construction of a reader identity in primary school

Abstract

In the last decades of the twentieth century, literary critics strove to define what place to give the reader amidst the process of literary creation. Scrutinized under different angles (cognitive, cultural, psychoanalytical, anthropological, sociological, linguistic, aesthetic), the activity of the reader as recipient of a given work has now been described with accuracy, observed again and again to better fathom the conditions in which this reception takes place. In the wake of these studies, didactic research also questions the way a reader in-training can set up an intimate relationship to literature and grow into a position which allows him/her to enter the game -to which a literary work quintessentially invites him/her- in order to assimilate the literary text, to actualize it and draw personal benefit from his/her readings.

We believe the various reader positionings, so far described only from the models of expert readers, can also be taught, simultaneously with the rigorous acquisition of reading skills. To tackle this issue, this thesis has defined an epistemological framework based, on the one hand, upon Michel Picard and Vincent Jouve's models of theorization of the readership, and on the other hand, upon research in literature didactics which have renewed the way of teaching it by taking into account the reader as subject. The exploratory dimension of this research which compares two types of learning has permitted to find out

- the different processes implemented by pupils to understand and invest the texts

- the representations concerning reading that they build according to different learning situations

- the conditions necessary to the mobilization of their subjectivity in building a participatory and/or distanced reading.

This research will also have permitted to suggest a few hypotheses aimed at building the bases of the modelization of the reading processes at work for the reader in-training.

Mots-clés

Littérature, sujet-lecteur, lecture subjective, esthétique de la réception, apprentissage de la lecture, lecture actualisante, instances de lecteur, cours préparatoire, littératie, culture lettrée, illettré

Keywords

literature, subject-reader, subjective reading, aesthetics of the reception, learning how to read, actualizing reading, reading processes, primary school, literacy, literate, Well-read culture, illiterate

Thèse dirigée par «**Jean-François Massol** »

préparée au sein du **Laboratoire Traverses 19/21 EA/3748**

dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Table des matières

<u>INTRODUCTION</u> -----	17
<u>CHAPITRE 1 : LECTURE ET LITTÉRATURE</u> -----	27
<u>1. Apprendre à lire et apprendre à lire la littérature : débats et perspectives.</u> -----	27
<u>1.1. Evolution historique des enjeux.</u> -----	27
<u>1.1.1. Evolution de la notion de lecteur</u> -----	27
<u>1.1.2. Définir le verbe lire</u> -----	29
<u>1.1.3. Bref aperçu historique des théories de l'apprentissage de la lecture</u> -----	30
<u>1.1.4. Conclusion de ce bref aperçu historique</u> -----	35
<u>1.2. Place de la littérature dans les programmes de 2002</u> -----	37
<u>1.2.1. Orientation générale</u> -----	38
<u>1.2.2. Analyse de la rubrique « Maîtrise du langage et de la langue française »</u> -----	39
<u>1.2.3. L'introduction</u> -----	40
<u>1.2.4. Synthèse et perspective</u> -----	44
<u>1.3. Littérature et enseignement du français : quelles problématiques ?</u> -----	47
<u>1.3.1. Littérature et culture de l'écrit</u> -----	47
<u>1.3.2. Articuler entrée dans l'écrit et littérature</u> -----	49
<u>1.4. Analyse anthropologique de l'entrée dans l'écrit et de ses conséquences.</u> -----	50
<u>1.4.1. Culture écrite et développement de l'esprit critique</u> -----	51
<u>1.4.2. Le développement d'une pensée scientifique et philosophique</u> -----	53
<u>1.4.3. Construire une relation à l'œuvre littéraire</u> -----	57
<u>1.4.4. Pour conclure</u> -----	64
<u>2. Devenir lettré : une nécessité ?</u> -----	66
<u>2.1. Définir les termes <i>lettré</i> – <i>illettré</i></u> -----	67
<u>2.1.1. Définition du mot <i>lettré</i></u> -----	67
<u>2.1.2. L'adjectif <i>illettré</i></u> -----	69
<u>2.1.3. Deux termes antithétiques ?</u> -----	72
<u>2.2. L'« illettrisme » en question</u> -----	73
<u>2.2.1. Une définition incertaine de la notion</u> -----	74
<u>2.2.2. Une remise en question de la notion</u> -----	76
<u>2.3. La littératie en question</u> -----	78

2.3.1.	Définir la notion	78
2.3.2.	Deux modèles pour un concept	82
2.3.3.	Littératie et littérature : quelles relations ?	85
2.4.	Lettrisme et littérature : enjeux et polémiques	88
2.4.1.	Lettré et culture lettrée	88
2.4.2.	Vers une définition des fonctions de la littérature	100
2.4.3.	Pour conclure	106
3.	Former un lecteur : différentes perspectives	107
3.1.	La position institutionnelle aujourd'hui	108
3.1.1.	Le retour du débat autour des méthodes	108
3.1.2.	Une réforme importante des programmes de 2002	110
3.1.3.	Un document d'accompagnement surprenant	112
3.1.4.	Pour conclure	113
3.2.	former un lecteur	114
3.2.1.	Apprendre à décoder	115
3.2.2.	Acquérir la procédure d'assemblage phonologique	117
3.2.3.	Acquérir la procédure d'adressage	122
3.2.4.	Comprendre les textes	124
3.3.	Vers une réflexion sur la notion d'interprétation	129
3.3.1.	compréhension et interprétation quelle hiérarchisation ?	129
3.3.2.	L'interprétation : une posture inhérente au texte littéraire	131
3.4.	Pour conclure	133

CHAPITRE 2 : LECTURE LITTÉRAIRE ET FORMATION DU SUJET LECTEUR ----- **137**

1.	Auteur-texte- lecteur : quelles relations ?	139
1.1.	De l'œuvre au texte	139
1.1.1.	Un changement de paradigme	139
1.1.2.	Des conséquences didactiques	143
1.2.	La prise en compte du contexte historique et socio-culturel	145
1.2.1.	Une actualisation liée à l'intersubjectivité et à l'intertextualité	145
1.2.2.	Des orientations préalables à réinterroger	147
1.2.3.	Pour conclure	151
1.3.	Comment le lecteur mobilise-t-il ses connaissances ?	152
1.4.	Premières conséquences didactiques des théories du texte	153
1.5.	Vers une théorisation du lecteur.	156
1.5.1.	Un Lecteur virtuel	156

1.5.2.	Le lecteur réel	159
1.5.3.	Liberté et contrainte, la lecture comme territoire à baliser ?	165
2.	Lecture littéraire, sujet lecteur : des perspectives nouvelles	168
2.1.	Débats autour de la notion de lecture littéraire	168
2.1.1.	Lecture de la littérature ou lecture littéraire	169
2.1.2.	Lecture littéraire et distanciation	171
2.1.3.	Lecture littéraire et participation	178
2.2.	Le lecteur comme sujet : quelques essais de modélisation	184
2.2.1.	Une modélisation de l'activité du lecteur expert	185
2.2.2.	Des formes de modélisations visant le lecteur en formation	195
2.2.3.	Quels transferts possibles dans le cadre défini par cette recherche ?	200
2.3.	Regard des écrivains sur leur apprentissage	206
2.3.1.	La lecture sans peine ?	206
2.3.2.	Matérialité du livre et émergence du souvenir du <i>liseur</i>	212
2.3.3.	Lecture et langage	216
2.3.4.	Le langage littéraire pour construire l'intériorité	220
3.	Former à la lecture littéraire au cours préparatoire	228
3.1.	Lecture littéraire et apprentissages techniques	229
3.1.1.	Quelles nécessités ?	229
3.1.2.	La proposition didactique de M. Brigaudiot	231
3.1.3.	Une proposition de dispositif	234
3.2.	La lecture littéraire au CP	238
3.2.1.	Les difficultés liées aux stéréotypes	239
3.2.2.	Installer une orientation préalable	240
3.2.3.	Identifier les références textuelles	245
3.2.4.	Maîtrise linguistique et structurelle.	246
3.2.5.	Développer une attitude interprétative	250
3.2.6.	Organiser ces apprentissages : quelques éléments clés	257
3.3.	Impliquer le lecteur comme sujet	261
3.3.2.	Développer la subjectivité	264
3.4.	Pour conclure	271

CHAPITRE 3 : CONSTITUTION DU PROTOCOLE

EXPÉRIMENTAL-----275

1.	Analyse des manuels scolaires en vigueur	276
1.1.	Méthodes et manuels : précisions terminologiques et méthodologiques	276
1.1.1.	Le mot « méthode »	277

1.1.2.	Le mot manuel	278
1.1.3.	La terminologie employée dans cette thèse	278
1.2.	Les supports littéraires pour apprendre à lire	279
1.2.1.	Constitution du corpus	280
1.2.2.	Analyse des supports littéraires	283
1.2.3.	Définir des critères d'analyse du corpus	288
1.2.4.	Œuvres littéraires et supports didactiques : quelle articulation ?	292
1.3.	Analyse des méthodes intégrant des « romans scolaires »	296
1.3.1.	Un cas exemplaire la méthode <i>Bulle</i>	296
1.3.2.	Analyse des albums insérés dans <i>Que d'histoires !</i>	303
1.3.3.	Analyse de Ribambelle	310
1.4.	Les supports littéraires « authentiques » et leur exploitation	314
1.4.1.	Organisation des supports	314
1.4.2.	Le statut des contes dans les quatre manuels	316
1.4.3.	Les autres œuvres des problématiques récurrentes	327
1.4.4.	Les autres œuvres quels genres ? Quelles thématiques ?	332
1.4.5.	Synthèse des observations	336
1.5.	La mise en œuvre didactique des trois manuels	339
1.5.1.	Organisation des lectures	339
1.5.2.	Modalités de découverte des œuvres	341
1.5.3.	Relation compréhension-interprétation	344
1.6.	Pour conclure	350
2.	Les choix expérimentaux : des choix littéraires et didactiques	354
2.1.	Analyse du manuel <i>A l'école des albums</i>	355
2.1.1.	Choix théoriques et méthodologiques	355
2.1.2.	Apprendre à identifier les mots	357
2.1.3.	Les choix littéraires : analyse des albums	358
2.1.4.	Pour conclure cette analyse	368
2.2.	Analyse du manuel <i>Max, Jules et leurs copains</i>	370
2.2.1.	Choix théoriques et méthodologiques	371
2.2.2.	Apprendre à identifier les mots	372
2.2.3.	Les textes à lire	373
2.3.	Analyse des albums travaillés dans l'expérimentation	377
2.3.1.	Des stéréotypes et des contes	377
2.3.2.	Un récit d'initiation	383
2.3.3.	Des récits enchâssés	384
3.	Construire un protocole expérimental : des choix nécessaires	388

<u>3.1.</u>	<u>Choisir un terrain expérimental</u>	388
3.1.1.	<u>Des obstacles à lever</u>	388
3.1.2.	<u>Deux écoles, quatre classes</u>	390
<u>3.2.</u>	<u>Les choix expérimentaux : quels dispositifs ?</u>	393
3.2.1.	<u>Deux modalités de réception à observer, un lexique à construire</u>	394
3.2.2.	<u>Organisation des activités selon les groupes</u>	396
<u>3.3.</u>	<u>Les choix expérimentaux : quelles activités ?</u>	399
3.3.1.	<u>Les activités à Bobigny (manuel <i>Max, Jules et leurs copains</i>)</u>	399
3.3.2.	<u>Les activités proposées dans la classe qui utilise <i>A l'école des albums</i></u>	401
<u>3.4.</u>	<u>Une nécessaire analyse qualitative</u>	404
3.4.1.	<u>L'incidence des variables sur le choix des activités</u>	404
3.4.2.	<u>Méthodologie d'analyse des données</u>	405

CHAPITRE 4 : VERS UNE MODÉLISATION DU SUJET LECTEUR

-----410

<u>1.</u>	<u>Représentations de la lecture</u>	411
1.1.	<u>Organisation des données</u>	412
1.1.1.	<u>Désignation des écoles et des classes :</u>	412
1.1.2.	<u>Désignation des élèves</u>	412
1.1.3.	<u>Les données recueillies et transcrites</u>	413
1.2.	<u>Une représentation fermée de l'acte de lire</u>	415
1.2.1.	<u>Des réponses qui n'évoquent pas l'acte de lecture</u>	415
1.2.2.	<u>Une représentation tautologique ou scolaire</u>	417
1.2.3.	<u>Un premier bilan</u>	419
1.3.	<u>Lecture, compréhension, connaissances</u>	422
1.3.1.	<u>Lire pour comprendre</u>	422
1.3.2.	<u>Lecture et niveau de connaissances</u>	424
1.4.	<u>Subjectivité, processus affectif et symbolique.</u>	427
1.4.1.	<u>Une concrétisation imageante conscientisée</u>	427
1.4.2.	<u>Lecture et mutualisation</u>	429
1.5.	<u>Pour conclure</u>	433
1.5.1.	<u>Retour sur l'item 1</u>	433
1.5.2.	<u>Retour sur les items 2 et 3</u>	434
1.5.3.	<u>Retour sur les items 4 à 7</u>	435
1.5.4.	<u>Retour sur la triple instance du lecteur</u>	436
<u>2.</u>	<u>Lecture littéraire et procédures mises en œuvre.</u>	437
2.1.	<u>La relation texte-image.</u>	438

2.1.1.	Les données recueillies	438
2.1.2.	Une évocation fréquente l'image par les élèves Bobigny.	439
2.1.3.	L'image comme support à la compréhension	440
2.1.4.	Perception erronée du texte du fait de la présence de l'image.	442
2.2.	Participation, insécurité et sécurité	449
2.2.1.	L'insécurité comme frein dans l'auditure	449
2.2.2.	L'insécurité de décodage comme frein dans la lecture	452
2.3.	Participation consciente, distanciation, acculturation	457
2.3.1.	Participation et distanciation	457
2.3.2.	Emotion esthétique, acculturation et distanciation	460
2.4.	Pour conclure	463
2.4.1.	Les différentes postures relevées	463
2.4.2.	Le rapport à la littérature	464
2.4.3.	Retour sur les hypothèses	466
3.	Observer l'activité fictionnalisante des élèves	467
3.1.	Absence d'activités fantasmatiques et de concrétisation imageante	468
3.1.1.	Etude du cas de Mirvin, C3 lecteur-décodeur-partiel	468
3.1.2.	Observation du cas de Raphaël L. à Gagny.	472
3.1.3.	Vers une généralisation	476
3.2.	Activités fantasmatiques et retour sur le sens	478
3.2.1.	La non prise en compte des éléments stables du texte	478
3.2.2.	Activités fantasmatiques et retour au texte	484
3.3.	Pour conclure	490
4.	Modélisations scientifique et didactique	494
4.1.	Le poids du <i>liseur</i> dans la construction du lecteur.	495
4.1.1.	Saisir la matérialité du texte	495
4.1.2.	Le texte : une mosaïque à décrypter et à interpréter	498
4.2.	L'impact du <i>lu</i> dans la formation du lecteur.	501
4.2.1.	Du <i>lu-absent</i> au <i>lu</i>	501
4.2.2.	Une scénarisation déviante par un <i>lu-dérivant</i>	505
4.2.3.	Le <i>liseur-décodeur</i> peut-il mobiliser le <i>lu</i> ?	508
4.3.	L'instance du <i>lectant</i> comme garant de la lecture	510
4.3.1.	Un <i>lectant</i> en construction	511
4.3.2.	Comment fonctionne le <i>lectant-construisant</i> ?	514
4.4.	Apprendre à lire au risque de la lecture littéraire et du sujet.	517
4.4.1.	Tisser, jointoyer, cimenter	517
4.4.2.	Développer le <i>lu</i>	521

4.5. <u>Pour conclure</u> -----	523
<u>CONCLUSION</u> -----	526
<u>BIBLIOGRAPHIE</u> -----	534
<u>Littérature – Didactique de la littérature</u> -----	534
<u>Œuvres littéraires</u> -----	538
<u>Apprentissage de la lecture – histoire de son apprentissage</u> -----	540
<u>Méthodes d'apprentissages de la lecture</u> -----	541
<u>Littérature pour la jeunesse</u> -----	542
<u>Usuels</u> -----	544
<u>LES REPRÉSENTATIONS DE LA LECTURE</u> -----	5
<u>Bobigny C1 décembre</u> -----	5
<u>Bobigny C1 décembre</u> -----	6
<u>Bobigny C3 décembre</u> -----	8
<u>Gagny Janvier : A quoi ça sert de savoir lire ?</u> -----	9
<u>Gagny Janvier : Aimez-vous les histoires ? Pourquoi ?</u> -----	10
<u>LECTURE LITTÉRAIRE ET PROCÉDURES MISES EN ŒUVRE</u> -	13
<u>PAGES EXTRAITES DU DÉBUT DE L'ALBUM</u> -----	13
<u>Bobigny C3 lecture du début de <i>Le monstre qui voulait qu'on l'aime</i></u> -----	14
<u>Page extraite de la fin de l'album</u> -----	17
<u>Bobigny C1 auditure de la fin de : <i>Le monstre qui voulait qu'on l'aime</i></u> -----	17
<u>Page extraite du début de l'album</u> -----	20
<u>Bobigny C2 Lecture du début de : <i>Les trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup</i></u> -----	20

<u>OBSERVER L'ACTIVITÉ FICTIONNALISANTE DES ÉLÈVES</u> ----	23
<u>Bobigny audition du texte : <i>Hansel et Gretel</i></u> -----	23
<u>Bobigny C1</u> -----	23
<u>Audition du texte : <i>Le grand voyage de Nils Holgersson</i></u> -----	26
<u>LECTURE COLLECTIVE DE L'ALBUM <i>C'EST PAS MOI</i></u> -----	28
<u>Page extraite de l'album</u> -----	28
<u>C1 lecture de la première phrase du texte <i>C'est pas moi</i></u> -----	28
<u>C3 lecture de la première phrase du texte <i>C'est pas moi</i></u> -----	30
<u>ENTRETIENS INDIVIDUELS</u> -----	33
<u>Ahmed C1 Lecteur décembre</u> -----	33
<u>Ahmed C1 Lecteur février</u> -----	33
<u>Pages extraites de l'album <i>J'veux pas y aller</i></u> -----	34
<u>Ahmed C1 Lecteur mai</u> -----	36
<u>Yannick C1 Lecteur-décodeur : décembre</u> -----	38
<u>Yannick C1 Lecteur-décodeur février</u> -----	39
<u>Yannick C1 Lecteur-décodeur mai</u> -----	41
<u>Mirvin C2 lecteur-décodeur-partiel : décembre</u> -----	43
<u>Mirvin lecteur-décodeur-partiel : février</u> -----	43
<u>Mirvin C2, lecteur-décodeur-partiel : mai</u> -----	44
<u>Milan C3 lecteur-décodeur : février</u> -----	46
<u>Milan, C3, lecteur-décodeur-partiel : mai</u> -----	46
<u>EXTRAITS DES MANUELS.</u> -----	47

<u>Extrait du guide pédagogique <i>Chut je lis, tableau</i></u> -----	47
<u>Page de lecture type pour <i>Max, Jules et leurs copains</i></u> -----	48
<u>Page de lecture type pour <i>A l'école des albums</i></u> -----	50

Introduction

Si « la vocation naturelle, irrépressible du livre, est centrifuge. »¹, comme l'affirme Michel Tournier, « alors on en revient toujours au lecteur, comme à l'indispensable collaborateur de l'écrivain »². Mais définir le lecteur comme un collaborateur de l'écrivain implique de réfléchir à la manière dont on va rendre cette collaboration efficace, dont on va le former pour que « les noces que [les livres] célèbrent avec son lecteur [soient] plus heureuses et plus fécondes. »³. L'auteur des *Météores* nous invite donc à lire son œuvre en installant une posture co-créative. Dans cette perspective, ne faut-il pas interroger la façon dont on forme les lecteurs ? Peut-on leur donner les moyens de célébrer des noces fécondes avec la littérature ? Comment définir cette fécondité ?

Pour répondre à ces questions, les didacticiens de la littérature observent aujourd'hui le sujet-lecteur. « S'intéresser au sujet lecteur, c'est prendre en compte la façon originale selon laquelle un lecteur habite une œuvre et considérer les états singuliers de réalisation d'un texte par l'activité liseuse d'un sujet comme le matériau privilégié de l'analyse littéraire. »⁴, écrivent Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier.

Un courant important des recherches actuelles en didactique de la littérature observe ainsi la part substantielle d'intime, de subjectivité que le lecteur instille au texte par son acte singulier de lecture, ainsi que la prise en compte de cette approche dans l'enseignement. De fait, depuis que R. Barthes a proclamé en 1968 que « la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'Auteur »⁵, plusieurs théoriciens de la littérature, suivis ensuite par les chercheurs en didactique de la littérature, ont tenté de définir cette place occupée par le lecteur au sein de la création littéraire. Abordée sous différents angles (cognitif, culturel, psychanalytique, anthropologique, sociologique, linguistique, esthétique), l'activité du lecteur comme récepteur de

¹ TOURNIER, Michel, *Le Vol du vampire, Notes de lecture* », Mercure de France, Paris, 1981, (Gallimard, Paris, 1994, p. 12, pour l'édition consultée

² *Ibid.*,

³ *Ibid.* p. 19.

⁴ LANGLADE, Gérard, FOURTANIER, Marie-José, « La question du sujet lecteur en didactique de la littérature », in FALARDEAU, Erik, FISHER, Carole, SIMARD, Claude, SORIN, Noëlle, *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche*, Presses Universitaires de Laval, Québec, 2007, p.102.

⁵ BARTHES, Roland, « La mort de l'auteur », in *Essai critique IV, Le bruissement de la langue*, Seuil, Paris 1984, p. 67.

L'œuvre commence désormais à être décrite avec finesse, et se trouve maintes fois observée pour mieux cerner les conditions dans lesquelles s'organise cette réception. Il s'agit de caractériser la lecture de la littérature comme une activité ouverte qui se concentre sur un objet non clos, le texte offrant de multiples lectures possibles. Les théoriciens de l'école de Constance formulent alors une « théorie de la réception » et de l'effet que le texte est à même de produire sur le lecteur. En ce sens, une partie des chercheurs en théorie littéraire, depuis le début du vingtième siècle, tente de comprendre à quelles conditions la lecture engage le lecteur, c'est-à-dire, aussi ; comment celui-ci accueille les textes pour se les approprier, les interpréter et en tirer des profits symboliques. Considérée d'abord par les sémiologues comme Wolfgang Iser ou Umberto Eco comme une virtualité, une instance textuelle programmée délibérément par l'auteur, le lecteur est, depuis lors, également observé dans sa dimension sociale et anthropologique par Michèle Petit, sa réalité physique parfois biographique par les écrivains eux-mêmes, sa psyché par des théoriciens comme Michel Picard ou Vincent Jouve.

Depuis la diffusion de ces travaux, la lecture est maintenant décrite comme un acte d'appropriation des textes, appropriation qui permet de leur donner vie, de les actualiser en confrontant les contextes historiques de production et de réception, en interprétant ses incomplétudes, en mobilisant la créativité du lecteur. Dans cette perspective, la lecture devient un acte qui établit une sorte de corps-à-corps entre le lecteur et l'œuvre. Cette activité instaure un ensemble d'échanges, de va-et-vient s'installant entre deux axes : celui défini par un lecteur mis en position de sujet et celui défini par un texte et les pluralités dont il est porteur.

Les recherches actuelles conduites en didactique de la littérature s'appuient sur cette approche. Elles nourrissent l'ambition de faire évoluer l'enseignement littéraire, lequel a connu depuis une trentaine d'années de multiples dérives technicistes désormais analysées et critiquées. C'est en réincarnant l'instance lectorale, donc l'accès aux sens de l'œuvre par une réappropriation sensible du lire, en incitant à une lecture plus personnelle qui ne dissocie pas les dimensions réflexive et participative, que les didacticiens de la littérature se proposent de transformer les pratiques en matière d'enseignement de la lecture littéraire. Pour y parvenir, ils interrogent la place nouvelle occupée par le lecteur, vu comme sujet, au sein même de la création littéraire. Longtemps relégué au rang subalterne de celui qui découvre, comprend le message auctorial par le décryptage minutieux des formes, des effets

Introduction

linguistiques comme stylistiques et par la prise en compte de la biographie de l'auteur, le lecteur devient, dans le cadre de ces recherches, un élément central de cette création, au même titre que le texte et l'auteur lui-même. Certains écrivains, comme M. Tournier, lui accordent d'ailleurs un pouvoir co-créatif, qu'ils intègrent parfois dans leur discours sur l'œuvre et la publication, voire dans l'écriture littéraire elle-même, en interrogeant leur propre statut de lecteur au sein même de leur création.

Par ailleurs, la pratique de la lecture littéraire dans la formation de l'individu ne vise pas l'unique objectif d'enseignement-apprentissage des faits littéraires. L'ambition est plus large. Il s'agit de considérer la littérature comme une production artistique qui, par la dimension esthétique qu'elle comporte, par les thématiques qu'elle aborde, permet au lecteur d'observer le monde, de se projeter dans des univers fictionnels, d'en retirer aussi des émotions diverses dans leur participation imaginaire aux actions et leur contemplation des constructions de divers ordres. Les lectures conféreront aussi à celui-ci une expérience de l'altérité. Grâce au processus d'identification à l'œuvre, ces lectures seront susceptibles de modifier son rapport à l'ipséité, par la constitution d'expériences symboliques de l'autre et de l'ailleurs. La littérature participe ainsi à la construction de soi, à la formation du jugement éthique et esthétique. Avec une telle conception de la littérature, l'enseignement de celle-ci ne peut plus viser uniquement la maîtrise de savoirs ou de savoir-faire : il doit participer à la construction de soi et de la pensée, au développement de l'esprit critique, à l'exercice d'un jugement esthétique. Chez l'élève, ces dimensions concernent également le sujet.

Dans cette perspective, il paraît donc totalement légitime que cette reconfiguration du rôle du lecteur, considéré comme sujet-lecteur, devienne un thème central des recherches en didactique de la littérature. Cependant, à l'heure actuelle, les essais de définition du sujet-lecteur, du texte du lecteur et leur prise en compte dans l'enseignement littéraire sont centrés essentiellement sur l'observation du lecteur adulte, et sur la formation de ce dernier, à partir du cycle 3 de l'école élémentaire jusqu'à l'université, même si on relève quelques travaux concernant l'approche de la littérature à l'école maternelle pour les non-lecteurs, vus comme auditeurs de textes. Ce n'est en rien surprenant dans la mesure où les formes de modélisation théorique de l'activité du lecteur se sont construites à partir de

l'observation des lecteurs experts maîtrisant les dimensions neurophysiologiques et linguistiques de la lecture.

Mais qu'en est-il de cette phase transitoire dans laquelle l'enfant auditeur de textes doit acquérir une autonomie dans la maîtrise de l'écrit pour accéder au statut de lecteur ? Ce pré-lecteur ou apprenti-lecteur peut-il être considéré, sur ce plan, de la même manière qu'un lecteur expert ? Mobilise-t-il déjà les instances à l'œuvre dans la lecture de la littérature ? Ou bien y a-t-il des particularités du sujet lecteur en construction au moment de la découverte de l'acte lexique ? Telles sont les questions qu'il faut se poser, pour légitimer une réflexion sur la prise en compte de l'apprenti lecteur comme sujet.

On peut, par ailleurs, penser que s'interroger sur la question de la subjectivité dans la lecture, en amont d'une certaine maîtrise de l'acte lexique, permettra de rompre avec un enseignement de la lecture cloisonné dans un processus étagé, comme cela a été le cas jusqu'à la fin du vingtième siècle. Il est donc indispensable de concevoir une réflexion sur la manière dont on peut, ou non, prendre en compte le sujet-lecteur concomitamment à l'apprentissage de la lecture, dès le cours préparatoire de l'école élémentaire. De fait, il s'agit de se demander, avec les didacticiens de la littérature, quel lecteur l'on veut former pour demain. Il s'agit aussi de s'interroger sur la manière de prendre en compte la subjectivité dans la formation initiale du lecteur. Autrement dit, comme le suppose Jean Bellemin-Noël, « le moment est-il venu de donner le maximum de son efficacité à l'engagement du lecteur dans une pratique active »⁶ ?

Si réellement il est temps d'initier une pratique active qui engage le lecteur, alors la conception de l'apprentissage de la lecture est à réinterpréter au même titre que l'est celle de la lecture méthodique devenue analytique comme mode d'accès à la compréhension/interprétation des œuvres.

Dans la perspective que je viens d'évoquer, la formation du lecteur de la littérature paraît devoir nécessairement croiser celle de l'apprenti-lecteur. On peut donc réinterroger le sens de l'expression « apprendre à lire » comme on a réinterrogé le sens du verbe lire. Que signifie réellement apprendre à lire ? A lire quoi ? A lire comment ? Quand la formation à la lecture littéraire doit-elle débiter ? Peut-on

⁶BELLEMIN-NOËL, Jean, *Plaisirs de vampire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001, p.21.

Introduction

prendre en compte le sujet dans la formation de l'apprenti-lecteur ? Les deux opérations, apprendre à lire / apprendre à lire la littérature, doivent-elles être liées ?

Ce questionnement et l'observation des théorisations en cours du lecteur et du sujet-lecteur m'invitent ainsi, finalement, à formuler la problématique suivante : si la lecture de la littérature permet de développer le rapport ipséité-altérité, si la lecture se définit comme une activité qui engage le lecteur dans la construction du sens, le mobilise en tant que sujet capable tout à la fois d'attitudes participative et distanciée vis-à-vis du texte, alors la lecture littéraire est essentielle dans la formation de l'apprenti-lecteur. En effet, un apprentissage conjoint de l'acte lexique et de la lecture littéraire centrée sur la prise en compte de l'apprenti-lecteur comme sujet, doit permettre à ce dernier de construire des représentations ouvertes concernant l'activité de lecture qu'il est en train de s'approprier afin de mieux la maîtriser.

La formulation d'une telle problématique impose de construire une réflexion sur la notion d'apprentissage du lire et de la place du littéraire dans cet apprentissage. Elle invite notamment à se demander si la construction du sujet-lecteur dès le cours préparatoire est envisageable, compte-tenu de ce que l'on sait actuellement de l'apprentissage du lire. Pour répondre à cette question, il me semble indispensable de bien cerner comment s'est installé l'enseignement de la littérature au sein de la discipline « maîtrise de la langue » ou « français », et quelle place il occupe, de fait, aujourd'hui.

Pour introduire cette notion, j'observerai, tout d'abord, l'évolution des théories et des méthodes concernant l'apprentissage de la lecture, et celle des textes officiels le régulant. Mais je devrai également aborder la question de l'entrée dans l'écrit, à l'instar notamment des travaux concernant la littératie pour montrer dans quel cadre épistémologique travaillent les chercheurs qui développent aujourd'hui une réflexion sur la maîtrise du lire-écrire. J'analyserai ainsi les recherches anthropologiques conduites par Jack Goody sur la métamorphose des sociétés par l'invention de l'écriture. Je serai dès lors en mesure de montrer comment, à partir de cette réflexion, se sont fondées les notions d'illettrisme et littératie⁷ qui semblent au cœur des réflexions sur l'apprentissage de la lecture aujourd'hui. S'interroger sur l'illettrisme implique aussi de revenir sur la notion de lettrisme, de culture lettrée.

⁷ Que je devrai définir.

L'étude des termes *lettré*, *illettré*, *littérature* me permettra de mieux cerner les débats et les enjeux qu'instaurent ou recouvrent ces trois notions. De ce fait, je pourrai mettre en évidence le cadre épistémologique définissant l'enseignement de la lecture aujourd'hui, de manière à comprendre l'intérêt d'une formation continuée à la littérature de la maternelle à l'université. Ce sera l'objet de mon premier chapitre.

Dans un second chapitre, il sera indispensable d'interroger avec précision les différentes théories qui ont fondé cette reconfiguration du lecteur dans la triangulation auteur-texte-lecteur. L'analyse de l'évolution des théories de la littérature centrées sur l'activité du lecteur me permettra d'en comprendre les enjeux. Pour cela, j'interrogerai d'abord les théories de l'effet et de la réception conduites par les chercheurs de l'école de Constance, ainsi que les travaux souvent cités d'U. Eco. Je questionnerai les différentes définitions du lecteur proposées par les sémiologues lorsqu'ils envisagent celui-ci comme une instance contenue virtuellement dans le texte. J'aborderai ensuite les essais de caractérisation du lecteur empirique : sur le plan sociologique, sur le plan anthropologique, sur le plan littéraire et sur le plan psychanalytique. Je serai alors en mesure de percevoir les différentes dimensions théoriques mises en œuvre dans les recherches contemporaines en didactique de la littérature. Dans cette perspective, la notion de lecture littéraire et les différentes réalités que celle-ci recouvre sera étudiée. Enfin, j'interrogerai les travaux de didacticiens qui tentent de définir les modalités de la prise en compte de la subjectivité du lecteur dans l'enseignement de la lecture.

Les réflexions esquissées ici ont été construites à partir du lecteur expert ou du lecteur autonome⁸ en formation. Michel Picard rappelle par exemple que sa recherche ne concerne que des sujets qui ont atteint une « maîtrise socio-idéologico-linguistico-mentale du déchiffrement des signes écrits », et construit empiriquement la maîtrise des « protocoles et des codes réglementant, en particulier, la relation à l'illusion »⁹. Ces analyses me permettront de constituer un cadre épistémologique initial pour la dimension exploratoire de cette recherche. Je me demanderai de fait, dans quelle mesure ces théories peuvent aussi s'appliquer à l'enseignement de la littérature lorsqu'il s'agit des apprentis lecteurs. C'est donc en revisitant à l'aune de

⁸ L'expression désignera le lecteur en formation qui maîtrise l'acte lexique.

⁹PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, Editions de Minuit, Paris 1984, p. 45.

Introduction

l'enfant non-lecteur des modèles comme ceux développés par Michel Picard puis Vincent Jouve sur le plan littéraire, ou les approches didacticiennes de Dominique Bucheton ou de Gérard Langlade, par exemple, que je construirai précisément mes hypothèses de recherche. En effet, réfléchir à une formation qui prendrait en compte le lecteur comme sujet ne signifie pas, bien sûr, que l'on doive cesser d'assurer la transmission des savoirs sur la littérature afin d'organiser les connaissances de l'élève et de structurer sa capacité, puis son activité lectrices. Cela signifie plutôt qu'il faut s'interroger sur la manière dont on peut parvenir à concilier les droits du texte avec ceux que l'activité singulière du lecteur confère à ce dernier. La question est donc pour moi de savoir comment cette modélisation du lecteur littéraire adulte peut être reconfigurée pour prendre en compte l'apprenti-lecteur, et instaurer la lecture littéraire comme constitutive du savoir-lire. Dès lors, je pourrai peut-être envisager de modifier les concepts qui ont cours en matière d'enseignement de l'acte de lire, en démontrant que cette activité protéiforme qu'est la lecture ne peut être subdivisée en différents moments dans un processus étagé, mais doit être articulée autour de ces diverses composantes.

Pour construire les propositions didactiques que je vise, il peut aussi être fructueux d'explorer les traces ou empreintes laissées par les lectures enfantines dans l'édification du lecteur adulte. C'est en interrogeant le rapport des écrivains à leurs premières lectures, souvent présentes dans le tissu de leur œuvre que je devrais pouvoir définir la manière dont cette genèse du lecteur influence durablement son rapport à la littérature. L'analyse de ces témoignages de lecteurs singuliers, qui éprouvent le besoin d'évoquer leur apprentissage du lire, doit permettre de constituer une typologie des modalités favorisant l'accès des plus jeunes au texte littéraire. Typologie sur laquelle je fonderai ensuite une part de la dimension exploratoire de ma recherche réalisée dans des classes de cours préparatoire.

Bien entendu, à partir des modèles théoriques dégagés, ma réflexion devra envisager une expérimentation didactique. Je m'appuierai en partie pour cela sur la connaissance de l'apprentissage de la lecture que j'ai construite antérieurement à cette recherche. On me permettra ici de rappeler que mon intérêt pour cette question s'est éveillée dès ma formation comme élève-institutrice, il y a un certain temps de cela, ainsi que dans les différents remplacements que j'ai été alors amenée à conduire en cycle 2. Cet intérêt et ces interrogations ont trouvé, à cette époque, de nombreuses

résonnances avec l'observation empirique d'enfants de mon entourage confrontés à cet apprentissage avec plus ou moins de bonheur. Mon parcours professionnel m'ayant conduite, ensuite et plus récemment, à intervenir dans la formation initiale et continue des professeurs des écoles, c'est dans ce contexte que j'ai pu élaborer une réflexion plus construite, et moins empirique, sur ces questions. Observant des enseignants qui tentaient, avec difficulté, de mettre en œuvre conjointement un apprentissage de la lecture et de la littérature, il m'est alors apparu indispensable d'élaborer un manuel¹⁰ pour l'apprentissage, utilisant la littérature comme objet d'enseignement. La conception de celui-ci m'a permis de réfléchir aux différentes articulations qui peuvent s'installer entre lecture littéraire et apprentissage de la lecture. Il me semble donc intéressant d'appuyer une partie de mon expérimentation sur ce manuel qui propose de développer une pratique de lecture littéraire dans le cadre même de l'apprentissage de la lecture. J'ai bien conscience cependant qu'il est très délicat pour la rigueur épistémologique de cette recherche, de mêler une publication réalisée préalablement par le chercheur et une expérimentation nouvelle qui s'appuie sur cette publication. Je dois donc préciser d'une part, que cet outil pédagogique n'a pas été conçu avec l'ambition de former un sujet lecteur, ma réflexion sur ces questions n'étant pas encore engagée en ce sens, à l'époque de sa conception. D'autre part, ma recherche ne vise en aucun cas la validation d'une méthode d'apprentissage. La problématique que j'ai exposée ci-dessus, doit me conduire à observer des comportements de lecteur dans des contextes précis : un contexte d'apprentissage qui associe la lecture littéraire à l'apprentissage de la lecture ; un contexte d'apprentissage qui disjoint lecture littéraire et acte lexique. Compte tenu de cette exigence méthodologique, j'envisagerai un cadre expérimental organisé autour de deux pôles différents : dans l'un, on s'appuie sur un manuel enseignant la lecture littéraire ; un manuel qui n'enseigne pas la lecture littéraire est utilisé dans l'autre. On remarquera à ce propos que si plusieurs manuels proposent des supports littéraires pour l'apprentissage de la lecture, ils n'enseignent pas nécessairement la lecture littéraire, mais se contentent d'apprendre à lire avec la littérature. Partant de ma connaissance empirique des manuels d'apprentissage, je fais l'hypothèse qu'actuellement, seul *A l'école des albums* aborde l'enseignement de la littérature pour elle-même, et non pas en la mettant seulement au service de

¹⁰ PERRIN, Agnès, BOUVARD, Françoise, GIRARD, Sylvie, HERMONDUC, Brigitte, *A l'école des albums, méthode de lecture CP*, Retz, Paris, 2007.

Introduction

l'apprentissage de la lecture. Bien évidemment, cette hypothèse devra être vérifiée par une analyse précise des manuels en vigueur aujourd'hui. Ces analyses seront totalement intégrées au protocole qui définira le cadre précis de la dimension exploratoire de ma recherche.

Par ailleurs, depuis le début de cette introduction, j'ai évoqué la notion de littérature de manière très large. Il me semble nécessaire de préciser que, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, les textes narratifs constituent un répertoire qui me semble plus propice et plus adapté aux capacités développées par de jeunes élèves. En effet, cet apprentissage se fonde sur celui du décodage et surtout sur le développement de compétences de compréhension et d'interprétation. Le texte poétique présente le plus souvent une dimension esthétique qui joue précisément sur tous les ressorts du langage. S'il est intéressant de lire avec les élèves des textes relevant de ce genre littéraire, ceux-ci m'apparaissent comme trop complexes et partant, moins adaptés pour fonder un premier enseignement de la lecture littéraire. On sait, par ailleurs, que les élèves doivent s'approprier des connaissances sur le fonctionnement des textes narratifs, indispensables à leur formation générale. L'essentiel de l'expérimentation que j'évoquerai ci-après sera ainsi conduite à partir de textes narratifs que j'aurai préalablement analysés pour en montrer l'intérêt littéraire. Qualité esthétique, choix des thématiques, diversité des fonctionnements textuels seront interrogés dans ce cadre.

Le chapitre trois de ma thèse installera l'ensemble des analyses et des données qui ont présidé à la construction de l'expérimentation : étude des manuels, analyse des œuvres littéraires travaillées, présentation des classes qui participeront à l'expérimentation, organisation des activités proposées aux élèves, évocation des modalités d'analyse des données recueillies.

C'est, bien entendu, l'analyse des données expérimentales que déroulera le dernier chapitre, afin de répondre à la problématique et de valider ou invalider les hypothèses de recherche que j'aurai formulées au préalable, à l'issue de la présentation du cadre épistémologique sur lequel se fonde la dimension exploratoire de cette thèse. Pour réaliser cette analyse et dégager des conclusions, j'interrogerai les transcriptions des travaux enregistrés durant les différentes séances, et j'observerai les traces des activités conduites par les enseignants. Mon objectif étant de formuler des hypothèses de modélisation de l'apprenti sujet lecteur et non de comparer terme à terme les résultats des apprentissages, les données recueillies dans

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

les deux classes ne seront pas nécessairement identiques. La majeure partie de l'analyse sera constituée d'études de cas. Ceux-ci permettront de dégager une typologie des représentations des élèves concernant leur activité de lecture, d'observer des procédures mises en œuvre dans la lecture littéraire, de mesurer l'impact de la lecture subjective sur l'activité de l'élève et éventuellement sur sa formation de lecteur.

A l'issue de cette étude, je compte être en mesure de revenir sur les modélisations théoriques du lecteur expert pour les confronter aux premiers éléments de théorisation que j'aurai pu construire par la dimension exploratoire de ma recherche.

Chapitre 1 : Lecture et littérature

Le rapport lecture littérature paraît une évidence. Traditionnellement, il y a une littérature médicale, scientifique (etc.) : qui lit, lit de la littérature. Cependant, le développement des recherches sur la lecture n'interroge pas la littérature. Pour quelles raisons ? Quels liens peut-on établir entre les recherches en lecture et en littérature ?

1. Apprendre à lire et apprendre à lire la littérature : débats et perspectives.

1.1. Evolution historique des enjeux.

Pour pouvoir interroger l'enseignement de la littérature au cours préparatoire, je dois, en premier lieu analyser la manière dont est conçu l'apprentissage de la lecture comme sa relation à la littérature. C'est indispensable pour permettre de structurer ma problématique et mes propositions didactiques dans un cadre concret, réaliste et maîtrisé, donc pour développer une plus grande rigueur scientifique et par là-même une meilleure efficacité didactique.

1.1.1. Evolution de la notion de lecteur

Apprendre à lire et apprendre à lire la littérature relèvent, en effet, de deux enseignements sensiblement différents même s'ils présentent des composantes communes. Luc Maisonneuve¹¹ montre que jusqu'à la fin des années soixante, ces deux activités ont été traitées, de l'école au lycée, dans une forme de continuum qui n'envisageait pas un apprentissage spécifique de la lecture de la littérature. L'élève apprenait à lire et était invité, une fois aguerri à cette technique, à rencontrer des

¹¹MAISONNEUVE, Luc, *Apprentissages de la lecture, méthodes et manuels*, Tome 1, L'Harmattan, Paris, 2002.

textes de plus en plus complexes émanant des genres littéraires. S'appuyant sur une analyse des programmes de 1960 pour la classe de seconde, L. Maisonneuve affirme encore qu'à cette époque « l'effort du lecteur ne consist[ait] pas à interpréter mais à reconnaître des informations »¹² et conclut que la compréhension résidait alors dans l'acceptation de ce qui était proposé, le texte disant une « vérité », celle de l'auteur que le lecteur devait mettre en évidence. Dans cette perspective et durant cette période, le corpus support d'apprentissage soumis à la lecture des élèves au cours préparatoire était essentiellement conçu pour la nécessaire acquisition du décodage, première étape de l'accès à la lecture, indépendamment de tout ancrage culturel, voire de l'enseignement de la compréhension. On paraissait donc présupposer encore au début du 20^{ème} siècle que le *savoir-lire* permettait de tout lire, par étapes progressives visant surtout l'accroissement de la longueur des textes comme de leur complexité.

A partir des années soixante-dix, les recherches ont bouleversé la manière dont on envisageait la triangulation auteur / texte / lecteur. Les travaux des structuralistes ont permis de dissocier l'œuvre, objet clos sur un signifié, du texte envisagé sous la forme d'un *tissu*, générant une galaxie de significations. De ce fait, ces chercheurs ont montré, notamment avec R. Barthes, que la pluralité sémiotique du texte émane d'une diffraction des sens possibles, c'est-à-dire qu'elle est interne au texte lui-même. Elle ne tient pas à « l'ambiguïté des contenus »¹³, mais à la « pluralité stéréographique des signifiants qui le tissent. »¹⁴ C'est un objet, qui s'envisage donc selon un tissage déterminé par « un mouvement sériel de décrochements, de chevauchements, de variations »¹⁵, mouvements qui stipule le texte comme un produit et l'effet comme une traversée. Dans cette perspective, l'écriture littéraire n'a plus été considérée comme un message qui partirait de l'auteur pour aller vers le lecteur, la conception du rôle de ce dernier s'est donc considérablement modifiée. Il est devenu celui qui construit les sens possibles du texte et sans qui la littérature n'a pas d'existence réelle. Je reviendrai plus précisément sur l'analyse de cette évolution du statut du lecteur, qui fonde le cadre épistémologique de ma recherche dans mon second chapitre. Cependant, il est intéressant d'observer ici l'impact de ces évolutions scientifiques sur l'apprentissage

¹² *Ibid.*, p. 47.

¹³ BARTHES, Roland, « De l'œuvre au texte » Revue d'esthétique, 1961, in *Le bruissement de la langue, Essais critiques 4*, Editions du seuil, points essais, Paris, 1993, p. 75.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*

de la littérature. Dans le second cycle, l'étude des œuvres littéraires a connu une évolution notable vers l'accès à l'interprétation impliquant pour le lecteur une posture plus réflexive et critique. L'enseignement s'est alors centré sur l'analyse du texte littéraire et l'acquisition de méthodes pour cette analyse. Ces mutations dans les objectifs assignés à l'enseignement secondaire ont-elles eu des répercussions pour l'école primaire ? Si oui, à quel moment ?

1.1.2. Définir le verbe lire

Pour répondre à ces questions, il est essentiel de définir ce que signifie le verbe *lire* et d'observer ce que peut vouloir dire *apprendre à lire*. Il s'agit par là-même de comprendre ce qui, historiquement, conduit aujourd'hui à interroger la notion de lecture littéraire dès le cours préparatoire. « Lire appelle mille compléments d'objets »¹⁶. Fort de ce principe et s'appuyant sur le *Petit Littré* comme le *Petit Larousse*, Gérard Chauveau montre que, dans la première partie de leur définition, ces deux dictionnaires évoquent uniquement l'accès au déchiffrement par l'emploi des expressions « l'identification des lettres » et « la capacité à les combiner ». L'idée de compréhension n'apparaît que dans la troisième acception de l'explication du verbe : « prendre connaissance du contenu d'un écrit ». Cette définition est donc cohérente avec les pratiques scolaires en matière de lecture de la littérature dans les années soixante. On peut prolonger cette observation du chercheur cognitiviste pour mieux cerner l'évolution sémantique en s'appuyant sur d'autres références. Ainsi dans le dictionnaire *Quillet*¹⁷, l'opposition historique entre les démarches synthétique et analytique d'apprentissage du décodage paraît mentionnée en ces termes :

« 1. Parcourir des yeux ce qui est écrit ou imprimé, avec la connaissance, soit de la valeur des lettres, soit de la signification des mots qu'elles forment ».

Ce dernier ouvrage présente un autre intérêt : dans la troisième partie de la définition, il fait appel au verbe *interpréter* mais en l'associant à la lecture de supports comme une carte de géographie (« *interpréter une carte de géographie* »).

¹⁶ BARTHES, Roland, cité par CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, Paris, 2002, p. 13.

¹⁷ Flammarion, édition de 1959.

Si on ne retrouve pas le terme lui-même, l'idée d'interprétation, prise dans une acception très large, est renforcé dans des définitions plus récentes. En effet, pour le *Petit Robert*¹⁸ : lire c'est « déchiffrer, comprendre (ce qui est caché) par un signe extérieur [...] » ou « discerner, reconnaître comme par un signe [...] ».

Au terme de cette brève comparaison de définitions du verbe *lire*, on peut donc constater, avec G. Chauveau, que se révèlent « les difficultés et les discordances, voire les contradictions qui se manifestent lorsque l'on cherche à cerner la nature de l'acte de lire et du savoir-lire. »¹⁹ On remarque aussi que la notion de littérature est absente de ces définitions. Est-ce parce qu'elle appartient seulement aux compléments d'objets mentionnés par R. Barthes ? Cela signifie-t-il qu'il faut encore la considérer uniquement comme une « composante du savoir lire » ou « un simple support de lecture » équivalant aux autres ?

1.1.3. Bref aperçu historique des théories de l'apprentissage de la lecture

Si tel était le cas, les recherches des didacticiens de la littérature seraient vaines. Il est donc nécessaire, pour circonscrire l'intérêt littéraire et didactique de ma recherche, de bien cerner les aspects des deux apprentissages (la lecture / la lecture littéraire), de bien comprendre ce qui les relie et les sépare historiquement dans la construction didactique de l'apprentissage de la lecture avant de centrer la réflexion sur la notion de lecture littéraire et de construction du sujet-lecteur dans ce contexte particulier qu'est l'apprentissage de la lecture. Il faut, pour cela, interroger succinctement la manière dont s'est installé l'enseignement de la lecture dans le système scolaire français et observer son évolution au regard de la place faite à la littérature. Par cette analyse, je parviendrai à mettre plus nettement en perspective les conditions historiques de l'inscription actuelle de la littérature à l'école. Cette étape est indispensable si je veux ouvrir des perspectives didactiques innovantes permettant réellement de proposer une mutation de la formation d'un lecteur vers celle d'un sujet, lecteur de la littérature.

¹⁸ Edition de 1995.

¹⁹ CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, op.cit.*, p. 13.

Il ne s'agit pas encore, dans cette première partie, d'analyser les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture pour observer concrètement les choix didactiques réalisés par ces méthodes ou outils mis à la disposition des enseignants²⁰ et mesurer l'impact sur la construction du sujet lecteur. Il s'agit simplement de se demander, dans l'histoire récente de l'enseignement de la lecture, à quel moment se pose la question de la lecture de la littérature et en quels termes.

1.1.3.1. Une évolution importante à la fin des années soixante

Depuis la fin des années soixante, avec l'affirmation de Jean Foucambert²¹ selon laquelle lecture et compréhension sont intimement liées, les discordances ou contradictions évoquées dans le paragraphe précédent apparaissent plus nettement dans les débats scientifiques (notamment dans ceux qui opposent les didacticiens de la littérature aux chercheurs en psychologie cognitive) et médiatiques. Le choix du corpus support à l'apprentissage prend alors de l'importance. Pour Jean Foucambert qui reprend les travaux de l'américain F. Smith, les outils d'apprentissage devaient permettre d'accéder à la construction de la compréhension des textes avant même l'acquisition du décodage donc avant de pouvoir identifier les mots. En 1975, Evelyne Charmeux, avec la publication de *La lecture à l'école*²², remet, elle aussi, en question une pédagogie de la lecture qu'elle semble considérer comme archaïque voire sclérosée. Dans cet ouvrage, elle analyse à la fois les problèmes linguistiques, la psychologie de l'enfant et la psychologie cognitive pour montrer que la lecture est un moyen mais ne doit pas être une fin en soi. Elle affirme, alors, qu'il faut séparer les aspects techniques de la mise en situation, conférant une importance accrue au second point. Cette mise en situation était déjà évoquée en 1967 par l'Association Française pour la Lecture qui s'est constituée dans le but d'initier une réflexion qui viserait à « déscolariser la lecture », à promouvoir une approche plus sociale en s'appuyant essentiellement sur les travaux de Jean Foucambert et E. Charmeux. Depuis sa création, l'AFL développe des partenariats et

²⁰ Cette question sera traitée au chapitre 3.

²¹ FOUCAMBERT, Jean, *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, O.C.D.L. SERMAP, Paris, 1976.

²² CHARMEUX, Evelyne, *La lecture à l'école*, CEDIC, Paris, 1975.

même la création de diverses associations internationales²³ s'inscrivant ainsi plus largement à travers des publications, rencontres, conférences (etc.) dans des échanges réflexifs autour de la notion anglo-saxonne de *literacy*, c'est-à-dire d'une maîtrise du lire-écrire, notion qu'il me faudra aussi définir puisqu'elle fonde une partie des recherches en matière d'apprentissage de la lecture.

On assiste donc, de 1970 à 1980, avec la publication des ouvrages de Jean Foucambert²⁴ et d'Evelyne Charmeux²⁵ et l'AFL, à une mutation considérable de la formation du jeune lecteur puisqu'on passe de la conception d'un enseignement exclusivement centré sur l'identification des mots, la dimension phonologique étant renforcée à la fin des années soixante, à celle d'un enseignement de la compréhension qui ne transite pas par la systématisation du décodage. Les principes posés par ces deux chercheurs, bien que très décriés aujourd'hui du fait d'une analyse erronée de la manière dont on décode, marquent donc une étape importante dans l'évolution de l'enseignement de la lecture qui est depuis considérée comme une activité linguistique et cognitive permettant l'accès à la compréhension.

Enfin, à l'époque où J. Foucambert et E. Charmeux posent le postulat de l'accès au sens dans l'acquisition de l'acte lexique, la démocratisation de l'enseignement est devenue une réalité incontestable puisque quasiment tous les élèves intègrent alors les classes de sixième - du fait de la suppression du concours d'entrée au collège et de la disparition progressive de l'orientation en fin d'école primaire. Cette massification s'achève en 1975, avec la réforme Haby dite du *collège unique*. La réflexion théorique sur la lecture et sa dimension sociologique ont donc pris, dans cette période, un essor considérable dans la mesure où - avec le projet du collège unique - l'idée de la réussite de tous les élèves s'est imposée, alors qu'auparavant, seuls les élèves qui avaient une maîtrise suffisante des savoirs - dont la lecture - accédaient à l'enseignement secondaire. Dès lors, La problématique de l'apprentissage de la lecture se déscolarise et devient comme l'a souhaité l'AFL *l'affaire de tous*, même si l'école reste au cœur du dispositif d'enseignement. Les programmes scolaires doivent, alors, eux aussi évoluer.

²³ notamment l'International Reading Association (IRA) en 1979 ou la Federation of European Literacy Associations (FELA) comme l'indique le site de l'association lui-même : http://www.lecture.org/l_association/PDF/afl_ira.pdf (consulté le 01/12/2011)

²⁴ FOUCAMBERT, Jean, *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, op. cit.

²⁵ CHARMEUX, Evelyne, *La lecture à l'école*, op. cit.

En 1985, J.P. Chevènement, alors ministre de l'Éducation Nationale de F. Mitterrand, évoque la nécessité d'accroître le nombre de bacheliers pour atteindre 80% d'une classe d'âge au début du 21^{ème} siècle. Il ne s'agit certes pas de permettre à 80% des élèves d'une classe d'âge de poursuivre leur scolarité au lycée d'enseignement général, néanmoins cette volonté de démocratiser l'accès aux diplômes impose une reconfiguration des objectifs assignés à la formation scolaire. Pour y parvenir, il propose une réforme des programmes scolaires. Le nouveau texte affirme explicitement que « lire c'est comprendre », c'est-à-dire que la compréhension ne dépend pas uniquement de l'acquisition du décodage mais se construit et s'enseigne de manière spécifique. Cette orientation était déjà installée implicitement dans les instructions de 1972. Les programmes de l'époque assuraient, d'une part, que la lecture permet de *s'informer* de la pensée d'autrui ; d'autre part, que l'apprentissage de la lecture au C.P. serait aussi inutile que pénible si l'enfant ne comprenait pas ce qu'il lit. Ils concluaient que, dès le cours préparatoire, il fallait s'attacher à obtenir la compréhension. La dimension technique de l'apprentissage, si elle était minorée dans la hiérarchisation des habiletés, ne disparaissait pourtant pas. Ce qu'il faut retenir de cette période de forte mutation dans l'apprentissage du lire, c'est donc que compréhension, mais aussi motivation, vont, progressivement, être évoquées explicitement par le Ministère de l'Éducation Nationale, sans pour autant que la littérature ne soit encore mentionnée comme support privilégié pour permettre ces acquisitions. Cependant, l'importance accordée à la nécessité de créer une motivation est bien antérieure à cette époque, comme le montre Christiane Juaneda-Albarède.

1.1.3.2. Des similitudes avec les évolutions antérieures

Dans son étude historique, la chercheuse relève, dès le 18^{ème} siècle, des tentatives pour trouver « des procédés attrayants », « des nouvelles manières de lire aux enfants »²⁶ visant une plus grande efficacité dans l'apprentissage du décodage sans dissocier celui-ci de la compréhension des mots à lire (et fort peu des textes)²⁷.

²⁶ JUANEDA-ALBAREDE, Christiane, *Cent ans de méthode de lecture*, Albin Michel Education, Paris, 1998, p. 16 à 25.

²⁷ On peut mentionner par exemple la méthode dite de « Roti cochon » publiée en 1652 qui se proposait d'enseigner à partir « d'Inscription moralement expliquées de plusieurs Représentations
Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

Elle relève aussi, s'appuyant sur les travaux d'A. Prost²⁸, le nombre considérable de méthodes ou procédés imaginés au 19^{ème} siècle sous la Restauration et surtout la Monarchie de Juillet pour enseigner la lecture. L'historien de l'éducation atteste effectivement, qu'à cette période, se développe une première vague de massification de l'enseignement après le vote des lois Guizot pour l'école en 1831. Les mêmes causes semblent produire des effets similaires : la massification de l'enseignement favorise un essor des recherches conduites sur les méthodes d'apprentissage de la lecture. Ce besoin d'affiner la compréhension des principes et la conception de méthodes différentes s'est d'ailleurs manifesté tout au long du 20^{ème} siècle.

Cependant, au 19^{ème} siècle et dans la première moitié du 20^{ème} siècle, les travaux de recherche sont restés essentiellement centrés sur les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans l'identification des mots et sur la manière de les faire acquérir, s'appuyant sur des aspects cognitifs et linguistiques de l'apprentissage. Jusqu'alors, les élèves apprenaient avec des méthodes dites d'épellation conçues à partir de syllabaires centrées sur un principe synthétique d'accès au décodage. Le procédé consistait à apprendre à épeler le nom des lettres puis à combiner leur valeur sonore pour pouvoir oraliser des syllabes. La majorité des syllabes devait être maîtrisée avant de parvenir à déchiffrer des mots et ensuite seulement des phrases puis des textes. On évalue à quatre années en moyenne le temps d'apprentissage qui était – jusqu'à la fin du 18^{ème} siècle – réalisé le plus souvent sur des textes rédigés en latin. C'est pour rompre avec cette lenteur et construire une motivation que se développent, dès la fin du 18^{ème} siècle, des méthodes dites *des mots entiers*²⁹, puis, à la fin des années 1920, *globales*³⁰, mettant en œuvre un nouveau principe centré sur l'analyse des mots et s'appuyant sur un corpus en français. Le développement de ce procédé d'acquisition du décodage a entraîné – bien avant les propositions de Jean Foucambert - une première diversification des supports sur lesquels l'enfant acquiert l'acte lexique. Les recherches, à cette époque, visaient essentiellement à faire gagner un temps précieux aux apprentis lecteurs pour renforcer leur motivation extrinsèque, les supports devaient être plus ludiques. C'est avec Célestin Freinet, vers 1930, et sa méthode dite *naturelle*, qui s'appuie, dans sa dimension technique, sur les théories de

figurées de différentes choses de leurs connaissances... » et affirme ne jamais faire apparaître ni lettres, ni syllabes isolées.

²⁸ PROST, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, Colin, Paris, 1968.

²⁹ Méthodes créée par l'abbé de Radonvilliers en 1768 suivi du grammairien Antoine Adam entre 1778 et 1779. Ils s'inspirent en partie de la méthode de *Roti Cochon* évoquée dans la note n°23.

³⁰ Selon les travaux d'Ovide Decroly.

la méthode globale de Decroly, que l'on voit apparaître une réflexion plus approfondie sur les supports d'apprentissage et la place de l'enfant dans cet enseignement. La méthode de C. Freinet permet, en outre, de développer une motivation intrinsèque cette fois, dans la mesure où les principes d'apprentissage prennent en compte l'individu, sa parole et son vécu, autant que l'élève. Il n'est pas dans mon propos d'évoquer, avec l'apparition de cette méthode, l'idée d'un accès à la lecture littéraire qui n'était pas un objectif majeur de Freinet, mais de montrer que la question de l'apprentissage de la lecture suscite une réflexion sur le rapport à l'élève, à sa motivation intrinsèque, à sa construction en tant qu'individu ou citoyen, comme sur le choix des supports d'apprentissage.

Les théories de C. Freinet ont permis de modifier la place de l'élève dans l'apprentissage. Néanmoins, ces choix méthodologiques se sont installés lentement et sporadiquement, notamment dans l'apprentissage de la lecture. L'impact des principes développés par Freinet n'apparaît pas dans l'analyse des manuels puisque, par définition, l'utilisation d'un manuel est impossible, les textes à lire étant issus de productions ponctuelles des élèves au sein de la classe. Entre 1930 et 1970, les méthodes restent centrées sur l'accès au décodage développant parallèlement des méthodes fondées sur les principes analytiques hérités des théories d'Ovide Decroly ou synthétiques héritées de la tradition des syllabaires. Dans les années soixante, avec l'évolution des recherches des phonéticiens, le concept de conscience phonologique fait son entrée dans les manuels. Apparaissent alors, à la fin des années soixante et tout au long des années soixante-dix, des méthodes qui développent les aptitudes des élèves à discriminer les sons de la langue. On entre donc dans une ère de paradoxe, avec d'une part le développement de principes idéo-visuels issus des théories de J. Foucambert évoquées précédemment, d'autre part celui des recherches en phonétiques visant le développement de principes synthétiques.

1.1.4. Conclusion de ce bref aperçu historique

Cette rapide observation de l'histoire de l'apprentissage de la lecture conduit donc à établir différents constats qui permettent de mieux cerner la manière dont les théories de l'apprentissage ont évolué.

Premièrement, on peut remarquer que ces évolutions sont constantes et s'installent parallèlement aux différentes vagues de massification scolaire et de

démocratisation permettant à tous d'apprendre. La première apparaît à la fin du 18^{ème} siècle. L'école n'est pas encore ouverte à tous, mais la question de l'éducation préoccupe des philosophes comme Rousseau ou Diderot³¹. En l'an II la Convention vote un texte fondateur qui instaure un enseignement laïc et gratuit, puis à l'initiative de Louis Joseph Charlier le rend obligatoire en France. Cependant, c'est avec les lois Guizot et Ferry que s'installe, dans les faits, l'obligation scolaire. Il paraît alors indispensable aux acteurs de l'éducation de trouver des moyens pour rendre l'accès à la lecture plus rapide et plus motivant. Enfin, quand, à la fin des années soixante puis dans les années quatre-vingts du 20^{ème} siècle, s'imposent de nouvelles obligations pour permettre d'élever le niveau de compétences générales de la population française, la question de l'accès au sens apparaît, entraînant dans son sillage la nécessité de reconfigurer l'apprentissage de la lecture.

Deuxièmement, on notera que ces évolutions impliquent deux conséquences. D'une part la diversification des méthodes permet d'automatiser le décodage qui oscille entre l'emploi de procédures synthétiques ou analytiques, voire depuis la fin des années soixante du 20^{ème} siècle de procédures mixtes. D'autre part, elles conduisent progressivement les chercheurs à interroger la question de l'accès à la compréhension – même si une partie des cognitivistes³² ne l'admettent toujours pas – comme composante essentielle de l'apprentissage, induisant une réflexion sur les supports nécessaires à son enseignement.

Troisièmement, les interrogations portent aussi sur la motivation de l'élève indispensable à l'apprentissage, et ce dès la fin du 18^{ème} siècle. Cette question invite les pédagogues comme Freinet, ou les chercheurs comme J. Foucambert à interroger le statut de l'apprenti-lecteur, considéré comme enfant (donc comme individu) avant d'être élève. Là-encore, les interrogations dépassent le principe d'apprentissage lui-même pour se centrer sur le choix des supports qui doivent tour à tour être ludiques, attrayants ou proches de l'univers de référence de l'enfant pour qu'il devienne acteur de son apprentissage. Cet aspect voit son importance s'accroître avec la montée des exigences culturelles, imposant alors des textes qui font sens pour l'enfant dans un premier temps, puis qui le conduisent à devenir chercheur de sens. C'est à ce stade-

³¹ Le premier article de la Constitution de 1789 implique nécessairement, à terme, l'idée d'éducation intellectuelle, mais l'école n'apparaît pas encore.

³² Voir sur ce sujet par exemple l'article suivant : MORAIS José, « Les processus d'acquisition en lecture » in *Le Français aujourd'hui* n° 112, 1995.

là, à la fin du 20^{ème} siècle que le texte littéraire semble vouloir s'imposer, mais sous quelle forme ?

Pour cerner ce dernier enjeu, il faut d'abord interroger l'évolution des instructions pour l'école. En effet, les questions concernant les corpus des textes à lire, l'ancrage culturel et la place du littéraire dans l'apprentissage restent quasiment inexplorées par les programmes scolaires, tout au long du 20^{ème} siècle, malgré les recherches importantes dans le domaine de la littérature et de son enseignement conduites dès la fin des années soixante. Il faudra attendre 2002 pour voir apparaître explicitement le mot *littérature* dans le texte officiel consacré à l'école primaire et c'est grâce aux recherches en didactique de la littérature que s'installe cette entrée. Les principes énoncés dans ces programmes visent notamment à ne plus dissocier l'apprentissage de la compréhension de celui de l'interprétation, étape nouvelle dans la conception de la lecture, surtout à l'école primaire. Il s'agit de limiter les effets de rupture au secondaire constatés par Annie Rouxel³³ et sur lesquels j'aurai l'occasion de revenir. Ce sont donc ces textes officiels qu'il faut analyser, puisqu'ils structurent, pour la première fois dans l'histoire de l'apprentissage de la lecture à l'école primaire, un enseignement intégrant des composantes linguistiques, cognitives, littéraires et culturelles.

1.2. Place de la littérature dans les programmes de 2002

Il est nécessaire de centrer prioritairement cette analyse sur le chapitre consacré au cycle des apprentissages fondamentaux dont la classe de cours préparatoire est le pivot. L'organisation de ce programme renseigne déjà sur la manière dont l'enseignement littéraire est envisagé dans la mesure où le texte officiel ne lui consacre pas un chapitre isolé. La littérature n'est donc qu'une des composantes de « la maîtrise du langage et de la langue française », première rubrique consacrée aux programmes du cycle des apprentissages fondamentaux dans le bulletin officiel. L'introduction générale rappelle que ce cycle est en totalité centré

³³ ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires, 1996.

sur l'appropriation de *la culture écrite*³⁴, culture qui englobe aussi, d'après le texte, les mathématiques. Il s'agit, pour les auteurs, de permettre à l'élève de fin d'école maternelle de modifier sa relation au langage par l'apprentissage du lire, écrire, compter. Le texte expose, dans le même temps, l'idée nouvelle selon laquelle les programmes doivent donc être structurés en grands domaines d'activités et non répartis en fonction d'un champ disciplinaire précis. Ce choix structurel veut favoriser une plus grande continuité et limiter les ruptures entre les cycles et notamment avec le cycle 3. La manière dont les domaines sont annoncés et répartis (maîtrise du langage et de la langue française / vivre ensemble / mathématiques / découvrir le monde / langue étrangère ou régionale / éducation artistique / éducation physique et sportive) semble d'ailleurs participer de cette dynamique. Cependant, pour les auteurs, la rubrique « maîtrise du langage et de la langue française » se présente comme la clé de voute du dispositif d'enseignement-apprentissage puisqu'elle vise l'acquisition d'une autonomie dans le rapport que l'élève construit avec la culture écrite et les savoirs. En quoi ce domaine d'activités intéresse-t-il alors ma problématique et quelles relations entretient-il avec l'enseignement littéraire ?

1.2.1. Orientation générale

En fait, c'est uniquement dans cette partie que se situent les injonctions pour l'enseignement-apprentissage de la littérature pour lesquelles on ne relève pas de chapitre spécifique. Ce choix structurel explicite la manière dont les concepteurs des programmes ont pris en compte les acquis de la recherche en didactique de la littérature : au cycle 2, la littérature reste une composante de l'accès à la maîtrise du langage et de la langue française, alors qu'au cycle des approfondissements, elle sera exposée dans une rubrique spécifique³⁵ qui, pour la première fois, l'élève quasiment au rang de discipline scolaire.

L'introduction générale du texte pour le cycle 2 comprend cent douze lignes, dont quarante-six spécifiquement dévolues à la réflexion générale au sujet de la *maîtrise du langage et de la langue française*. Dans ce passage, est évoquée la dimension fondatrice de l'accès à la lecture et à l'écriture, la nécessité de prendre en compte des difficultés d'apprentissage, notamment dans le rapport à une langue

³⁴ terme choisi par les rédacteurs du texte.

³⁵ « littérature (lire, écrire) ».

parfois mal maîtrisée par les familles. On peut relever une première référence à la littérature en trois lignes seulement dans le document :

« L'élève de l'école maternelle a pu, sans savoir encore lire, s'imprégner d'une riche culture littéraire. Au cycle 2, la fréquentation de la littérature de jeunesse doit demeurer une priorité. Dans la mesure où les élèves ne lisent pas encore de manière suffisamment efficace pour aborder des textes longs et complexes, les techniques de travail de l'école maternelle doivent être utilisées. »³⁶

La double dimension péremptoire et laconique de cette assertion surprend car sa dualité la rend paradoxale. Assertion péremptoire dans la mesure où, s'appuyant d'une part sur la nécessaire imprégnation dans une *riche culture littéraire* (l'antéposition de l'adjectif *riche* renforçant l'importance de ce dernier), d'autre part sur la notion de *littérature de jeunesse* qui désigne un corpus sans le définir précisément, l'extrait cité évoque à ce sujet une *priorité* ; assertion laconique aussi parce que la littérature n'occupe que 0,7% de ce texte consacré à la maîtrise du langage et de la langue française ; assertion laconique enfin parce que le texte mentionne le caractère prioritaire de l'accès au littéraire sans en expliciter les raisons. Ce ne serait pas problématique si ces recommandations s'appuyaient sur des habitudes installées antérieurement. Cependant, ce n'est pas le cas puisque la littérature entre, pour la première fois, dans les programmes. La lecture de la littérature paraît donc, à partir de cette date, constituer un passage obligé dans la formation du lecteur. Pourtant, les raisons qui guident ce postulat ne sont aucunement explicitées dans cette introduction comme si l'idée même constituait une évidence. Le chapitre consacré à ce domaine développe-t-il une explication ou des consignes pour guider l'enseignant et étayer ce choix ?

1.2.2. Analyse de la rubrique « Maîtrise du langage et de la langue française »

Pour analyser la place du littéraire dans la rubrique « Maîtrise du langage et de la langue française » observons tout d'abord sa structure. Elle est subdivisée en cinq parties dont une introduction suivie de quatre chapitres distincts :

- la maîtrise du langage oral,

³⁶BOEN hors série n°1 du 14 février 2002, chapitre consacré au cycle des apprentissages fondamentaux, introduction générale : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> consulté le 20/04/2011.

- lecture,
- écrire des textes
- évaluer les compétences acquises,

1.2.3. L'introduction

L'introduction énonce des objectifs généraux dans lesquels on rappelle la nécessité d'apprendre à lire et à écrire « tout en se familiarisant avec quelques aspects majeurs de la culture écrite ». A cet égard, la littérature est à nouveau évoquée explicitement par l'expression « la fréquentation assidue des littératures orales et des albums destinés aux jeunes enfants » qui désigne la manière dont, à l'école maternelle, les élèves développent leur langage et entrent dans la « langue et la culture écrite ». Il est rappelé, à cette occasion, qu'il faut du temps pour atteindre ces objectifs. On retrouve ici des modalisateurs qui signalent aussi l'intérêt du texte littéraire comme support pour entrer dans l'écrit. Enfin, dans le dernier paragraphe de l'introduction, est évoqué le corpus de textes qu'il est nécessaire de proposer aux élèves pour permettre de ne pas s'installer dans un apprentissage mécanique dénué de sens. Les ouvrages de littérature de jeunesse – qui, selon le rédacteur du texte, feront l'objet d'une bibliographie complémentaire – sont au centre de ce passage. Comme dans l'introduction générale, la littérature est donc présentée comme un support essentiel à l'apprentissage : le texte évoque, là encore, plus la constitution d'un corpus que la formation spécifique à la lecture littéraire.

Les autres rubriques permettent-elles de dépasser cette première idée, certes intéressante mais réductrice ?

1.2.3.1. « Faciliter la compréhension des textes »

Parmi les quatre parties qui composent la suite de cette rubrique on trouve, dans le chapitre consacré à la maîtrise du langage oral, un paragraphe intitulé « faciliter la compréhension des textes narratifs » dans lequel on cite « albums » et « histoires illustrées ». Comme dans les deux introductions, l'entrée se fait par l'étiquetage très vague d'un corpus, mais surtout par le recours à une typologie

textuelle héritière des travaux des linguistes (notamment ceux de Bernard Combette), puisque les textes narratifs sont dissociés des textes explicatifs. Pour autant, cette typologie permet de mettre en évidence une des dimensions protéiformes de la lecture en montrant que tous les corpus ne font pas appel aux mêmes modalités de lecture et de compréhension. Ces questions apparaissent avec plus de précisions encore dans la partie lecture, qui consacre sa sixième sous-partie à la compréhension des textes littéraires puis documentaires avant de développer des aspects cognitifs et linguistiques inhérents à la compréhension (*mieux comprendre les textes qu'on lit*). Le paragraphe consacré à la lecture des textes littéraires³⁷ esquisse en préambule un corpus plutôt centré sur les textes narratifs (albums, nouvelles ou courts romans) et rappelle la position centrale de cet apprentissage déjà évoquée à deux reprises. Des modalités d'enseignement et de lecture sont proposées permettant d'identifier quelques spécificités du texte littéraire. Mais l'ensemble reste confus, trois aspects étant en permanence liés, à savoir :

- les modalités d'enseignement,
- les stratégies de lecture
- les spécificités du littéraire.

Il est donc nécessaire d'opérer un classement des idées évoquées selon cette typologie pour mieux mettre en évidence les choix exprimés par ces programmes. Les items qui composent cette rubrique peuvent être répertoriés selon les trois catégories énoncées précédemment.

Les modalités d'enseignement.

On peut relever ici les occurrences suivantes :

- a. « découper le récit en fonction des étapes successives »,
- b. « faire identifier thème et propos »,
- c. « engager un dialogue pour favoriser la compréhension et faire émerger la non-compréhension »,
- d. « faire construire des synthèses permettant d'anticiper »,
- e. « construire une attitude interprétative en incitant les élèves à revenir au texte pour justifier leur interprétation »,

³⁷ Cinquante-deux lignes sur les cent-vingt-huit que comprend la section 2.6 consacrée à la compréhension des textes.

- f. « favoriser la multiplicité des interprétations en organisant des débats, faire découvrir la multiplicité des interprétations »,
- g. « associer la lecture aux activités d'écriture »,
- h. « organiser des parcours permettant de structurer la culture ».

L'analyse de cette première rubrique atteste l'importance de la mise en œuvre des processus cognitifs (items a, b, c) par la recherche des informations essentielles dans les textes. L'enseignant peut, éventuellement, procéder au découpage du texte pour mettre en évidence ces informations et mieux guider l'élève. Ces processus ne valent pas uniquement pour l'enseignement littéraire, puisqu'ils sont mis en œuvre dans toute forme de lecture. On assiste, par ailleurs, à une assimilation de la notion de textes narratifs (récits) au littéraire. Je repèrerai ci-après³⁸ les éléments de définition qui permettront aux enseignants de distinguer au sein des textes narratifs ceux qui appartiennent à la littérature et les autres. Par ailleurs, les programmes évoquent l'articulation de la lecture à l'écriture (item g), inscrivant alors le propos dans des démarches didactiques innovantes que les didacticiens de la littérature, entre autres, préconisent.

Enfin, deux injonctions (items f et g) concernent plus directement la lecture littéraire dans une forme de reconfiguration de la notion de compréhension : la nécessité d'anticiper, de débattre pour découvrir la pluralité des interprétations, d'inscrire la lecture dans un réseau intertextuel. Il s'agit d'acquérir des connaissances et des techniques permettant de développer quelques spécificités de la lecture littéraire décrites dans les recherches conduites à la fin du 20^{ème} siècle, notamment par l'I.N.R.P.³⁹ sur lesquelles, j'aurai l'occasion de revenir pour situer la dimension exploratoire de ma recherche.

Les stratégies de lecture et le développement d'une posture

On peut classer dans cette rubrique des éléments de la catégorie précédente, mais qui sont formulés différemment grâce à l'emploi d'un verbe évoquant l'activité à mettre en œuvre :

- a) « anticiper la suite du récit »,

³⁸ Cf . Éléments de définition de la littérature et de la lecture littéraire, p. 41.

³⁹ GROSSMANN, Francis, TAUVERON, Catherine, Revue *Repères* n°19, Comprendre et interpréter les textes à l'école, INRP, 1999.

Chapitre 1 : Lecture et littérature

- b) « retrouver les informations implicites pour combler les lacunes du message »,
- c) interpréter « par une intervention personnelle du lecteur, »
- d) « contrôler son interprétation »,
- e) respecter « la lettre du texte »,
- f) « faire des liens entre les œuvres »,
- g) « partager sa lecture ».

Les stratégies de lecture proposées et les postures qu'elles sous-tendent sont, en revanche, très liées à la lecture littéraire puisqu'elles favorisent l'inscription culturelle, la capacité à anticiper la lecture, la démarche interprétative, la socialisation de la lecture. On peut noter aussi l'importance donnée à l'intervention personnelle du lecteur pour interpréter ou partager sa lecture et la place laissée par là-même à l'expression d'une forme de *subjectivité* du lecteur. Pour autant, le mot *subjectivité* n'est jamais écrit. En outre, la nécessité du contrôle de l'interprétation par le respect de la lettre du texte rappelle, implicitement, que le lecteur n'est jamais ni totalement guidé, ni totalement libre.

Éléments de définition de la littérature et de la lecture littéraire

On peut relever ici les formulations suivantes :

- a) appartenance à un corpus classé en fonction d'un genre (« album, nouvelles, courts romans, littérature de jeunesse »),
- b) texte dont le sens n'est jamais totalement donné d'emblée (« relire ne suffit pas à dépasser les difficultés » de compréhension),
- c) texte qui laisse une place à l'intervention personnelle du lecteur (qui doit « retrouver les relations subtiles » qui se nouent au sein des textes et entre eux),
- d) œuvres qui s'inscrivent dans un contexte culturel et « tissent des liens avec les autres œuvres ». Il faut ajouter, ici, que, pour le rédacteur du texte, cet élément permet de ne pas distinguer l'auteur de jeunesse des autres écrivains.

Ce relevé d'assertions évoque effectivement des aspects de définitions du texte littéraire. Néanmoins, ces injonctions favorisent surtout l'émergence d'éléments facilitant la constitution d'un corpus qui prendrait en compte des dimensions

génériques, scripturales et culturelles et donc la détermination d'une posture de lecture. On peut s'étonner de ne pas voir apparaître d'autres aspects notamment liés à la construction de l'individu et de la pensée qui sont généralement associés à la définition du littéraire, comme je le montrerai dans la seconde partie de ce chapitre. S'il s'agit, dans ces programmes, de former un lecteur capable de lire le texte littéraire, il n'est pas encore question de s'interroger sur les bénéfices personnels qu'il peut en tirer et donc sur la question du lecteur comme sujet. Il est donc indispensable de définir la notion de littérature comme celle de lecteur pour construire une réflexion sur la formation d'un sujet lecteur.

1.2.3.2. « Ecrire des textes », « Evaluer les compétences »

Les deux autres rubriques : *Ecrire des textes* et *Evaluer les compétences acquises* consacrent chacune très peu d'espace à la littérature. C'est surtout l'apprentissage de l'écriture de textes narratifs appuyée sur les structures découvertes dans les travaux de lecture qui est visée dans ces deux parties. La dimension littéraire vient en appui à la production d'écrit pour favoriser la capacité de structuration des textes. Les compétences évaluées sont centrées là-encore sur la typologie textuelle déjà analysée précédemment. Elles concernent des éléments cognitifs : comprendre, dégager le sens, parfois associés à des éléments langagiers visant la capacité à formuler l'interprétation d'une représentation iconographique issue d'une œuvre littéraire comme un album.

1.2.4. Synthèse et perspective

L'analyse des programmes et notamment de la rubrique « comprendre les textes littéraires » permet en outre de répondre à quelques-unes de mes interrogations sur l'évolution de la place du texte littéraire au sein de l'apprentissage de la lecture. En effet, comme on l'a vu, le texte officiel de 2002 évoque une modalité de lecture spécifique engendrée par la présence de l'œuvre littéraire. Il propose donc une reconfiguration de la notion de compréhension prenant en compte l'interprétation du lecteur dès les débuts de l'apprentissage, sans opposer cette dimension à

Chapitre 1 : Lecture et littérature

l'apprentissage technique, qui est, lui, développé dans un chapitre spécifique. Il incite donc les enseignants à travailler ces compétences simultanément (ou parallèlement). La posture qu'il définit est bien une posture spécifiquement liée à la lecture de la littérature. Cette dimension novatrice se caractérise aussi par l'idée que la compréhension et l'interprétation se construisent simultanément et non dans un continuum⁴⁰. On retrouve ici des éléments issus de la recherche conduite au sein de l'Institut National de Recherche Pédagogique et exposée dans le n°19 de la revue *Repères*. En effet, les instructions s'appuient essentiellement sur les travaux visant à redéfinir la notion de compréhension et à l'inscrire dans une dynamique culturelle conduits principalement sous la direction de Catherine Tauveron⁴¹. Il prend en compte parallèlement une définition des mécanismes d'écriture à l'œuvre dans le texte littéraire et sa distinction avec les genres non-littéraires parce qu'il postule une coopération entre auteur et lecteur. Ainsi, le texte littéraire appelle une nécessaire posture interprétative que doit adopter le lecteur. Ces éléments de théorisation du texte mis en évidence par Umberto Eco, sur lesquels je reviendrai pour définir la lecture littéraire et construire des propositions didactiques, servent de fondement aux choix réalisés par Catherine Tauveron. L'idée de pluralité des interprétations renvoie incontestablement à une conception spécifique du lecteur qui doit être actif, chercheur du ou des sens du texte. Les programmes proposent effectivement d'observer des textes, d'acquérir des modalités de lecture différentes, d'adapter celles-ci aux œuvres pour construire des compétences interprétatives.

Cependant, l'analyse des programmes 2002 révèle aussi des manques importants. En effet, les auteurs du *BOEN* n'évoquent pas encore l'idée selon laquelle la littérature est un élément favorisant la construction du soi, le développement d'une relation au monde et celui de la pensée personnelle. Pour Jean-Charles Chabanne⁴² (*et al.*) cette question est essentielle et ne pas y répondre mais le devenir de la littérature en danger. L'entrée de la littérature à l'école reste une entrée technique qui ne prend pas en compte le lecteur comme sujet. Elle interroge la

⁴⁰ On peut noter aussi que l'idée que la littérature appelle une modalité de lecture spécifique à enseigner dès l'école maternelle, a totalement disparu des programmes publiés en 2008 par le ministre X. Darcos, même si on la retrouve partiellement dans les documents d'accompagnement publiés en 2010.

⁴¹ TAUVERON, Catherine, (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, 2001.

⁴² CHABANNE Jean-Charles, DUNAS Alain, VALIDIVIA Jean, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. » in *Le français aujourd'hui* n°145, AFEF 2004, p. 76.

littéraire pour l'école et non pour les hommes, pour reprendre l'expression de J.C. Chabanne (*et al.*)⁴³ Si sa subjectivité est mentionnée c'est pour que le jeune lecteur puisse apprendre à interpréter et non pour qu'il soit en mesure de se positionner réellement en sujet-lecteur pour mieux s'approprier les textes et construire sa propre culture, donc se construire. Ces programmes témoignent également de la nécessité d'inscrire cet apprentissage dans une dynamique culturelle indispensable à la lecture des œuvres littéraires. Cependant, la notion de littérature n'est définie que partiellement et au détour des activités proposées : mise en réseaux pour construire un contexte culturel, modalités d'écriture qui pourront favoriser la production de texte, fonctionnement linguistique du texte qui génère une attitude interprétative. Les auteurs centrent leurs injonctions sur la nécessaire constitution d'un corpus qu'ils se proposent de définir plus précisément par une série d'exemples⁴⁴. De ce fait, ils n'initient pas une large réflexion sur la notion elle-même et sur les fonctions qu'on peut assigner à son enseignement dans la formation du lecteur et son développement en qualité de sujet. La littérature est présentée comme un élément spécifique de la culture écrite permettant d'acquérir une modalité de lecture. Il s'agit essentiellement de favoriser l'entrée de l'élève dans un nouveau geste technique, une posture, – imposée par le texte littéraire et s'appuyant sur une dimension culturelle –, visant une meilleure maîtrise de l'acte de lire. A aucun moment, on n'explique en quoi cette démarche est une priorité dans la formation du lecteur, si ce n'est dans la construction des mécanismes cognitifs. Même si ce texte constitue une première étape fondatrice dans l'évolution de l'enseignement de la littérature à l'école primaire, on peut déplorer que ces propositions ne débouchent pas sur une redéfinition précise et explicite de la notion de lecteur et des instances à l'œuvre dans la lecture. Si tel avait été le cas, on aurait peut-être pu dépasser les polémiques archaïques mais toujours présentes et éviter la disparition de ce texte clé en 2008 lors de la publication de programmes qui reviennent en partie sur ces choix fondamentaux.

Dès lors, apparaissent de nouvelles interrogations qu'il me faudra lever pour mieux circonscrire ma problématique centrée sur la construction du sujet-lecteur dès le cours préparatoire. Que recouvre cette notion de « culture écrite » dans laquelle les

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Publiés dans des listes remises à jour régulièrement.

instructions de 2002 affirment inscrire l'enseignement littéraire ? D'où provient-elle ? Les propositions émanant des didacticiens concernant la formation du sujet-lecteur peuvent-elles trouver une place institutionnelle dans cette perspective qui vise plus l'entrée dans la culture écrite et dans des modalités de lecture que l'accès à la lecture littéraire comme moyen d'appropriation de la littérature ? Doivent-elles au contraire envisager de nouvelles perspectives pour guider à l'avenir des prescriptions qui permettront de prendre en compte ces évolutions didactiques ?

1.3. Littérature et enseignement du français : quelles problématiques ?

Avant de répondre à ces questions, il est essentiel de se demander pourquoi la littérature est institutionnellement articulée à la discipline « maîtrise du langage et de la langue française » Autrement dit, pourquoi le professeur de lettres est souvent considéré, par l'institution et le grand public, comme un « professeur de français ».

1.3.1. Littérature et culture de l'écrit

Selon Yves Reuter⁴⁵, il est important de distinguer nettement les pratiques d'enseignement-apprentissages dans lesquelles la littérature intervient comme « adjuvant » du domaine « français » et celles dans lesquelles, à l'inverse, le « français » est un adjuvant du domaine littéraire. Mon projet de recherche vise bien cet objectif en voulant aboutir à la formulation de propositions didactiques innovantes permettant de construire un enseignement littéraire pour lui-même et non comme instrument des autres disciplines, mais qui s'inscrit, néanmoins, dans la formation générale du lecteur donc dans la maîtrise de la langue. De ce fait, c'est la seconde perspective proposée par Yves Reuter, celle de la littérature comme objet d'enseignement spécifique que je convoque dans cette recherche. Si les didacticiens de la littérature ont déjà largement exploré ces questions en ce qui concerne le lecteur confirmé, elles restent très imprécises pour l'apprenti lecteur auquel je m'intéresse. Avant de m'appuyer sur les recherches fondant les notions de lecture littéraire et de sujet-lecteur, il me semble donc nécessaire d'explorer l'ensemble du champ disciplinaire « maîtrise du langage et de la langue française » tel qu'il est le plus

⁴⁵ REUTER, Yves, « Enseigner la littérature ? » in *Recherches n°16*, Apprendre la littérature ?, AFEF, Lille, 1992.

souvent défini par la communauté des chercheurs. Je pourrai alors définir la manière dont je peux situer ma propre recherche par rapport aux didactiques existantes et aux recherches en cours dans d'autres domaines disciplinaires, cernant ainsi la place que la littérature devrait tenir *dans* ou *à côté* de l'apprentissage de la lecture.

Il est important de revenir sur les termes employés par les programmes de 2002 : il s'agit de permettre aux élèves, par l'apprentissage de la lecture, d'entrer dans la culture écrite. Je note tout d'abord que les deux expressions⁴⁶ : *entrée* et *culture* associées à l'écrit semblent recouvrir des champs extrêmement larges dans lesquels le littéraire pourrait bien se diluer aux côtés d'autres enseignements comme la lecture documentaire. Y a-t-il une entrée dans l'écrit ou des formes d'entrée dans l'écrit ? Si l'expression peut, à l'instar d'Yves Reuter, être envisagée au pluriel alors l'entrée en littérature est-elle une forme d'entrée dans l'écrit ?

Yves Reuter définit l'entrée dans l'écrit comme un moyen – au niveau sociétal et ontogénétique

d'entrer dans un autre univers, dans *une culture de l'écrit*, qui modifie, ou du moins est susceptible de modifier, le rapport à la parole et à la langue, voire au monde⁴⁷.

Cette assertion qui rappelle les formulations des programmes 2002, justifie, s'il en était besoin, la dimension prioritaire que le texte officiel accorde à cette étape de l'apprentissage. Ensuite, Y. Reuter ajoute, contrairement aux programmes, qu'il faut envisager le terme *culture* au pluriel, dans la mesure où l'idée de culture dépend aussi des changements sociaux, donc ne se décline pas de façon univoque. L'accession à la culture ou à des formes de culture permet, d'autre part, le développement de la pensée et subséquemment de la structuration d'un rapport au monde. A l'instar d'Y. Reuter, E. Nonnon⁴⁸ affirme que la didactique du français étudie, en outre, l'implication de l'écriture sur les modes de raisonnement et la réflexivité. Tous deux se réfèrent aux travaux de l'anthropologue américain Jack Goody, publiés à la fin des années 1960, qui ont permis d'analyser la manière dont l'individu *entre* dans l'écrit et d'observer les apports de l'écriture aux différentes civilisations.

⁴⁶ « entrée dans la culture écrite ».

⁴⁷ REUTER, Yves, « A propos des usages de Goody en didactique, Eléments d'analyse et de discussion », in *Pratiques 131-132*, La littératie autour de Jack Goody, Paris, 2008, p. 132.

⁴⁸ NONNON, Élisabeth, « Goody Jack, pouvoirs et savoirs de l'écrit » in PRIVAT Jean-Marie, KARA, Mohammed (coord.), « La littératie. Autour de Jack Goody », *Revue française de pédagogie* octobre-décembre 2007, <http://rfp.revues.org/768>, consulté le 03avril 2011.

1.3.2. Articuler entrée dans l'écrit et littérature

Ces questions peuvent paraître de prime abord éloignées de ma problématique centrée sur la construction du sujet lecteur dans l'apprentissage de la lecture. En effet, *l'entrée dans l'écrit* définie par Goody ne concernait pas l'individu évoluant dans un monde lettré, mais dans une société passant progressivement d'une culture sans écriture vers une culture écrite. Pourtant, elles me paraissent essentielles pour comprendre comment l'enseignement littéraire s'insère dans la discipline appelée « français » ou « maîtrise de la langue », dans la mesure où l'anthropologue britannique est « si intimement associé »⁴⁹ à la notion de littératie⁵⁰ au regard des différentes conceptions de l'enseignement du lire-écrire, comme je l'ai montré à la fin du paragraphe précédent. En effet, cette notion reprise par des linguistes français a fondé une part de la recherche didactique⁵¹ dans laquelle s'inscrit en partie l'apprentissage de la lecture et surtout la lutte contre l'illettrisme, comme je le montrerai plus loin. La littératie n'est pas l'objet de ma recherche, mais les domaines sont souvent confondus puisque les didacticiens de la littérature n'ont pas encore investi pleinement cette étape cruciale de l'apprentissage. Il me semble donc indispensable de distinguer les notions de littératie et de didactique de la littérature ; pour mettre réellement en perspective les choix théoriques qui vont fonder mes propositions didactiques. Yves Reuter⁵², à propos de ces questions, affirme qu'on perçoit mieux, conséquemment, comment ce courant de recherches qui s'intéresse à la littératie autour de J. Goody peut, dans le domaine de la didactique, servir de référence dans le débat autour de la place des compétences cognitives dans la formation de l'oral, de l'écrit et de leur relation dans les sociétés scripturalisées. Ce débat, que Jack Goody réactive au début des années soixante-dix, a été posé, antérieurement, par la psychologie cognitive et notamment par le constructiviste russe Vygotski. En effet, pour l'anthropologue américain, la position de Vygotski qui a établi un lien entre le développement de la pensée et l'aptitude de l'homme à maîtriser un langage articulé et permettant de construire des représentations, s'installe sur un sérieux « malentendu théorique ». Selon, J. Goody, Vygotski n'inscrirait pas suffisamment son propos sur les liens entre développement du

⁴⁹ KARA, Mohamed, PRIVAT, Jean-Marie, « Présentation », in *La littératie, autour de Jack Goody*, revue *Pratiques* n° 131/132, 2002, p. 3.

⁵⁰ Notion qui pourra être définie une fois les travaux de Goody explorés.

⁵¹ Qui se définit à partir du vocable anglo-saxon literacy.

⁵² REUTER, Yves, « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion », in revue *Pratiques* n° 131/132, *La littératie, autour de Jack Goody*, , 2002, p. 132.

langage oral et de la pensée dans l'ensemble « des processus historiques et culturels »⁵³. Cette question de la relation entre pratique orale, écrite et développement de la pensée se posera nécessairement dans le cadre de mon expérimentation puisque, au cours préparatoire, l'accès à la littérature et à la lecture doit obligatoirement transiter par des formes d'oralisation des textes au moins dans une période intermédiaire. Il me semble donc indispensable de mieux comprendre sur quels fondements théoriques se sont installées ces réflexions.

Pour Y. Reuter, ce débat fondamental peut éclairer la distinction qu'il établit entre *culture* et *cultures de l'écrit* déjà mentionnée précédemment. Dès lors, ce dernier interroge aussi la contribution que l'anthropologue peut apporter à des questions de recherche fondamentales et définit alors l'entrée dans l'écrit ainsi :

l'entrée dans l'écrit [est] envisagée comme un processus de construction de significations et d'acculturation (Baratte 2003) commençant bien avant l'enseignement scolaire et irréductible à la question du choix d'une méthode technique⁵⁴, à l'analyse des difficultés de certains apprenants envisagées sous l'angle du changement de culture, aux relations entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires et à leurs effets⁵⁵

Dans ce contexte, il me semble donc essentiel de définir les enjeux liés à la notion de littératie pour mieux cerner l'étendue des discussions concernant la possibilité de mettre en œuvre, au cycle 2, une lecture littéraire visant la construction du sujet-lecteur avant de présenter un ensemble de propositions didactiques.

Pour répondre à cette question, je vais donc tout d'abord m'attacher à décrire quelques aspects des analyses conduites dans les années 1970 par J. Goody⁵⁶, puis j'en discuterai les répercussions sur l'enseignement du français pour situer alors les études littéraires – donc la didactique de la littérature - dans cette perspective.

1.4. Analyse anthropologique de l'entrée dans l'écrit et de ses conséquences.

⁵³ Cité par REUTER, Yves, « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion », article cité, p. 132.

⁵⁴ Note de l'auteur : dimension peu évoquée dans les récents débats en France sur l'enseignement de la lecture.

⁵⁵ REUTER, Yves, « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion », article cité, p. 133.

⁵⁶ GOODY, Jack, (trad. BAZIN, Jean, BENZA, Alban) *La raison graphique ou la domestication de la pensée sauvage*, éditions de Minuit, Paris, 1977 (2010 pour l'édition consultée).

Par l'analyse anthropologique, J. Goody a montré comment l'accès à l'écriture a considérablement et durablement modifié la pensée humaine ; en permettant l'essor d'une pensée scientifique construite. Sa réflexion s'est concentrée essentiellement sur les transformations profondes imposées par l'acquisition d'un système d'écriture et sur l'incidence de l'écriture dans l'approche réflexive conduite sur la langue. Il explique sa thèse en ces termes :

Quels rôles ont les changements du mode de communication dans le développement des structures et des processus cognitifs, dans l'accroissement du savoir et des capacités qu'ont les hommes à le stocker et à l'enrichir ? Ces différences de démarche intellectuelle, que l'on désigne par des oppositions très générales du type « ouvert » / « fermé », peuvent, pour certaines du moins être expliquées par une différence dans les systèmes de communications plutôt que dans les mentalités.⁵⁷

Il s'agissait donc, pour lui, d'interroger les moyens mis en œuvre dans les relations humaines et surtout la manière dont la culture et les modèles comportementaux se transmettent de génération en génération. Ainsi, l'écriture, notamment alphabétique, par la quasi-permanence qu'elle concède à l'énoncé, incite à examiner le discours de façon différente et par là-même à accroître le champ de l'activité critique, favorisant la rationalité, l'attitude sceptique, la pensée logique, donc le développement d'une pensée scientifique. Cette position n'est pas sans rappeler celle du MEN dans l'introduction aux programmes de 2002 qui stipulent que les mathématiques appartiennent à la culture de l'écrit. On repère donc ici une première influence des travaux de J. Goody sur les choix didactiques comme l'affirme E. Nonnon⁵⁸.

1.4.1. Culture écrite et développement de l'esprit critique

D'après l'anthropologue, dans le système relationnel qui lie les hommes entre eux, et à partir de la formalisation d'un message qui traverse le temps, l'esprit critique prend un essor différent. La critique se formalise, prend une place essentielle et il devient alors possible d'accroître les connaissances abstraites. En effet, le stockage d'informations peut être réalisable. Donc, les êtres qui savent lire voient se développer leur champ intellectuel puisque le problème de la mémorisation n'est plus prioritaire. Affranchi des contraintes énonciatives propres aux conditions de l'oral fluctuant et instantané, l'homme peut dès lors prendre du recul par rapport à sa

⁵⁷ *Ibid.*, p. 86.

⁵⁸ NONNON, Élisabeth « GOODY Jack, Pouvoirs et savoirs de l'écrit », article cité.

propre création et l'examiner de manière plus abstraite. J. Goody concluait ce développement en montrant que cette appropriation de l'écrit

favoris[e] à la fois l'esprit critique et l'art du commentaire d'une part, l'esprit d'orthodoxie et le respect du livre d'autre part.⁵⁹

Par ailleurs, il précisait aussi que, pour les mêmes raisons, l'écriture a pu permettre à la pensée de détacher l'idée de la circonstance. En effet, l'imprimé par sa permanence s'est présenté comme un moyen pour analyser des situations présentes, au regard des diverses expériences antérieures, et, donc, de scinder l'observation des faits du moment où ils surviennent. Ainsi, l'individu qui sait lire, ayant le moyen d'accéder à la connaissance d'autres cultures et d'autres époques, peut être exposé à un sceptre plus large d'influences, donnant à la perception empirique une nouvelle dimension, celle de l'analyse. Il peut conserver une narration des faits très précise et permanente, et par là-même différer l'examen d'une situation vécue sans prendre le risque de voir évoluer le souvenir par les nécessaires fluctuations de l'oral. On comprend dès lors comment la place donnée à l'écrit est vite devenue centrale car sa maîtrise – ou sa non-maîtrise – a installé une distance entre les êtres, en fonction des accès qu'ils peuvent avoir aux connaissances. Dès lors l'homme *lettré*, c'est-à-dire *maîtrisant le lire écrire*, voit ses capacités d'abstraction se construire, ses connaissances s'enrichir, modifiant ainsi son rapport au savoir et les relations sociales par voie de conséquence.

Ces théories ont été développées aux USA, au début des années soixante-dix, au moment où, l'accès à la scolarisation pour tous apparaissait comme une nécessité dans la reconfiguration sociétale. Il est donc intéressant de les observer pour réfléchir à l'entrée de l'enfant dans l'écrit, même si on ne peut pas superposer l'invention de l'écriture et l'accès à la culture écrite par l'apprentissage. Cette question de la restructuration des connaissances, donc d'une formation de la pensée par l'invention de l'écriture fait écho aux programmes pour l'école qui affirment la nécessité de structurer les connaissances des élèves au moment où ils accèdent à la maîtrise de l'écrit. Cette première lecture des travaux de l'anthropologue permet, de ce fait, de situer cet apport des programmes 2002.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 87.

1.4.2. Le développement d'une pensée scientifique et philosophique

1.4.2.1. Construction de la pensée et formation de l'esprit critique

Par ailleurs, le développement des compétences scripturales a aussi induit l'accès à une pensée scientifique et notamment au raisonnement logique et à la philosophie. Pour J. Goody, ce n'est pas tant le manque de pensée réflexive qui distinguait les sociétés traditionnelles (ou sans écriture) des sociétés scripturalisées, que le manque d'outils appropriés pour faire fonctionner de façon constructive cette pensée. Selon lui, l'invention de l'écriture l'a permis. L'anthropologue a développé notamment l'exemple de la liste comme moyen d'accéder à la catégorisation et donc de revisiter notre univers en cherchant des critères de classements (lesquels sont d'ailleurs aujourd'hui toujours en évolution). Par ailleurs, en transcrivant la parole, l'homme s'est donné « la possibilité d'un examen critique de nature très différente. »⁶⁰ Dans son ouvrage, il précisait aussi que les inconsistances, voire les contradictions peuvent passer inaperçues à l'oral car elles « tendent à être englouties » dans le flux-même de la parole. Quand on ne maîtrise pas l'écrit, on ne peut donc pas installer une relation réfléchie à la signification des mots. On ne les conçoit qu'en fonction de la pragmatique de la situation. D'après lui, on duperait plus facilement l'auditeur comme soi-même, en tant qu'orateur, dans un discours de forme orale, que dans un discours écrit, à condition que l'auditeur-lecteur ait une bonne maîtrise de cet écrit. Mais, il paraît nécessaire d'apporter une réserve à cette affirmation, car l'analyse des discours démontre aussi que les choix énonciatifs réalisés par l'auteur de l'énoncé peuvent guider le lecteur dans une perspective erronée. Alain Bentolila le prouve, en affirmant que « La langue permet ainsi d'exhiber tout comme elle permet de dissimuler. »,⁶¹ et en donnant avec des exemples tirés des organes de propagande nazis ou d'un tract du Front national, utilisant la forme du théorème pour conférer à ses slogans une connotation objective⁶². On pourrait aussi citer, ici, les difficultés rencontrées dans la lecture de textes qui manient l'ironie, par exemple par l'emploi d'antiphrases, comme c'est le cas dans *De l'esclavage des nègres* de Montesquieu⁶³.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 105.

⁶¹ BENTOLILA, Alain, *Le propre de l'homme, parler, lire, écrire*, Plon, Paris, 2000, p. 199.

⁶² *Ibid.*, p. 199-202.

⁶³ MONTESQUIEU, *L'esprit des lois*, chapitre V, livre XI, 1748.

Ces exemples montrent que l'affirmation de J. Goody n'est acceptable qu'à la condition que le lecteur ait une maîtrise suffisante des procédés littéraires pour ne pas se laisser duper par la forme que prend l'écrit, qu'il soit donc capable d'une lecture distanciée, critique, interprétative. Cette réflexion a donc des incidences sur la formation du lecteur et me permettent d'engager un nouveau questionnement auquel il me faudra répondre. Quels sont les objectifs poursuivis dans la formation du lecteur ? Dans quelle mesure l'enseignement de la lecture peut-il favoriser la formation d'un lecteur capable d'adopter une posture critique et distanciée ?

1.4.2.2. Modification des relations sociales

J. Goody s'est aussi efforcé d'expliquer comment l'invention de l'écriture a métamorphosé le mode de relations sociales préalablement construites sur la parole donnée. Cette invention a, d'après lui, du fait du caractère permanent de l'écrit, influé sur l'organisation de la société : les transactions sociales se construisant à partir de l'écrit se sont normalisées et stabilisées, car quiconque sachant lire peut s'y référer, renvoyant alors explicitement l'individu à l'engagement pris, la parole perdant dès lors une partie de sa validité, instituant une primauté de l'écrit. Cette position, au demeurant fort intéressante pour montrer l'indispensabilité de l'accès au lire-écrire, donc, en quelque sorte, justifier le choix d'une démocratisation scolaire et d'une élévation du niveau de compétences de la population, pose néanmoins un problème dans la relation que les sociétés entretiennent avec l'écrit dans sa dimension culturelle. D'une part, ce postulat exclut l'idée que les relations orales puissent aussi se soumettre à des normes. Pourtant, des linguistes ont montré que le langage est lui-aussi soumis à des normes liées par exemple au contexte culturel. C. Kerbrat-Orecchioni⁶⁴ affirme par exemple, que ces normes existent mais dépendent autant de la pragmatique de la situation que du langage lui-même.

Cette conclusion semble être établie par J. Goody de manière très générale, sans que ne soient prises en compte les variations culturelles et parmi elles, les spécificités politiques, économiques et culturelles notamment dans le lien à l'histoire que chaque société. Elle paraît faire aussi de l'écriture un élément d'unification des différentes civilisations. Si, par exemple, dans nos sociétés occidentales et

⁶⁴ KERBAT-ORECCHIONI, Catherine, « Les cultures de la conversation », in *Sciences Humaines* Hors série n°27, décembre 1999-janvier 2000, p. 41.

industrialisées, la parole donnée a effectivement perdu sa valeur dans les transactions juridiques ou économiques, elle reste néanmoins un élément fondateur pour d'autres sociétés dont le fonctionnement judiciaire, par exemple, est encore fondé sur la discussion et la négociation des valeurs. Ainsi, dans certaines tribus d'Afrique, comme au pays Dogon (Mali), il existe, dans chaque village, une case réservée à la Palabre : la « Toguna » dans laquelle les sages du village débattent des problèmes de la communauté et rendent la justice coutumière⁶⁵.

1.4.2.3. Développer la conscience linguistique

J. Goody s'est encore intéressé à l'émergence de la conscience linguistique en affirmant que « l'énoncé mis à l'écrit peut être examiné plus en détails, pris comme un tout ou décomposé en éléments »⁶⁶. Tout « discours » a pu, par l'accès à l'écriture, devenir l'objet d'une analyse plus normée, plus fine. Cette analyse a permis de faire évoluer l'écriture elle-même, notamment l'écriture littéraire, par la formalisation de la métrique par exemple. Pour le démontrer, l'anthropologue s'est appuyé sur l'exemple particulier du calligramme, forme écrite par excellence, puisqu'elle définit une figure visuelle qui participe à la construction du sens. D'après J. Goody, cette influence de l'écrit est donc importante dans la réception de l'énoncé, mais tout autant dans sa production : la possibilité donnée de réviser le texte, associée à l'idée de postérité conférée par la permanence de l'écrit – lorsqu'on écrit, on s'expose à être lu en différé - modifie et stimule la dimension créatrice, notamment en ouvrant une voie nouvelle dans la création artistique, et particulièrement celle de la littérature.

Cette observation est intéressante ; néanmoins, il ne faut pas oublier qu'une partie du corpus qui, aujourd'hui, compose la littérature a préexisté à l'écriture (notamment les mythes ou les contes). Depuis l'avènement de l'écriture, c'est avec un regard rétrospectif que l'on va interroger les littératures orales et que l'on peut les transcrire, les analyser, les travailler. En effet, ces littératures sont parvenues jusqu'à nous par la transcription – forme de re-création – qu'en ont proposé des auteurs développant également un style, une écriture.

⁶⁵ Cf. MANDELA, Nelson, *Un long chemin vers la liberté*, Fayard, Paris, 1985.

⁶⁶ GOODY, Jack, *La raison graphique et la domestication de la pensée sauvage*, op. cit., p. 96.
Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

Que saurions-nous en effet des grands mythes fondateurs de notre civilisation sans les poèmes homériques, l'œuvre d'Ovide ou de Virgile ? De même, que saurions-nous des contes traditionnels sans Charles Perrault, les Frères Grimm, Hans-Christian Andersen (etc.) ?

Même si, effectivement, comme le dit l'anthropologue, la création peut être stimulée, voire codifiée, par l'écriture, il ne faut pas oublier la place de l'oralité dans la dimension créatrice. Des formes modernes d'écriture poétiques comme le slam par exemple viennent, en effet, de l'oralité et ne sont retranscrites que dans un second temps. L'étude de ce que l'on nomme parfois l'oralité littéraire ou encore l'oraliture (voire l'oraliture), c'est-à-dire des œuvres créées à l'oral puis éventuellement retranscrites, montre aussi que la création liée à l'oral reste riche et stimulante, même si elle peut sembler plus éphémère dans son passage à la postérité.

La réflexion posée par J. Goody sur la modification de la création littéraire par l'invention et le développement de l'écriture, bien que limitée puisqu'elle n'envisage pas les oralitures, reste intéressante pour définir l'intérêt de la littérature. Elle permet en effet – dans le cadre de ma recherche – d'examiner les modes d'accès aux textes littéraires pour un public non-lecteur ou dont la lecture n'est pas encore assez assurée. En effet, la médiation par l'oral va initier une circulation entre les formes écrites et oralisées (notamment quand on lira aux jeunes enfants des contes ou des mythes) qu'il me faudra aussi analyser pour comprendre la manière dont ce mode d'accès à l'écrit peut modifier la réception, la perception. Ce moyen d'entrer dans les textes quand on ne lit pas encore peut-il être considéré comme une forme embryonnaire de la lecture ? Si la transmission des œuvres patrimoniales s'est faite par l'écrit, pourra-t-elle néanmoins se reconstruire dans un passage par l'oralité comme nous y invitent les programmes publiés en 2002 qui suggèrent d'étendre des principes pédagogiques de la maternelle vers le cycle 2 ? En effet, si on accepte l'idée de J. Goody selon laquelle la littérature et son corollaire les études littéraires s'installent effectivement grâce à l'invention de l'écriture et les modifications de pensées qu'elle implique, on peut se demander s'il n'est pas indubitablement utopique de vouloir la faire découvrir à des individus qui ne sont pas autonomes dans leur rapport à l'écrit ? Ma recherche qui vise l'accès à la lecture littéraire simultanément à l'apprentissage de la lecture devra interroger la manière dont se construit la lecture littéraire chez le non-lecteur et sa reconfiguration au fur et à mesure qu'il devient lecteur.

1.4.3. Construire une relation à l'œuvre littéraire

Mais J. Goody pose moins la question de la transmission des œuvres que celle de leur élaboration comme de leur analyse. Il s'interroge donc aussi sur les mutations du langage écrit et questionne, en quelque sorte, l'élaboration d'une esthétique littéraire.

1.4.3.1. Le développement d'une esthétique et son impact sur le lecteur

En effet, l'écriture peut être révisée, retravaillée. Sa permanence, comme sa diffusion, poussent donc l'auteur vers une réflexion stylistique que l'on peut analyser. La dimension esthétique de l'écriture est devenue un élément clé de la création mais aussi de son analyse et de son enseignement. Je serai amenée à revenir à ce point de vue tout au long de ma recherche, mais il est intéressant de mettre déjà en relation cette observation avec la position de deux auteurs analysant des effets de l'écriture des contes merveilleux sur le lecteur.

La première émane du psychanalyste Bruno Bettelheim qui insiste fortement sur l'importance de la qualité littéraire des transcriptions des contes de fée pour le lecteur :

Le plaisir et l'enchantement que nous éprouvons quand nous nous laissons aller à réagir à un conte de fées viennent non pas de la portée psychologique du conte (qui y est pourtant pour quelque chose) mais de ses qualités littéraires. Les contes sont en eux-mêmes des œuvres d'art. S'ils n'en étaient pas, ils n'auraient pas un tel impact psychologique sur l'enfant. Ils sont uniques, non seulement en tant que forme de littérature, mais comme œuvres d'art qui sont plus que toutes les autres totalement comprises par l'enfant.⁶⁷

La seconde remarque, qui prolonge et reprend l'idée que je viens de développer est une réflexion de Michel Tournier, auteur très attaché à la retranscription des mythes vus comme « histoire fondamentale », « récit à plusieurs étages », ou « histoire que tout le monde connaît déjà »⁶⁸. Dans son chapitre du *Vol du vampire* consacré à *Barbe-bleue*, il montre que le conte ne se livre jamais totalement, que son écriture installe, par sa qualité littéraire un brouillage qui impose une posture spécifique dans la lecture.

A mi-chemin de l'opacité brutale de la nouvelle et de la transparence cristalline de la fable, le conte - d'origine à la fois orientale et populaire - se présente comme un milieu translucide,

⁶⁷ BETTELHEIM, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Pocket, Paris, 1999, p. 26.

⁶⁸ TOURNIER, Michel, *Le vent paraquet*, Gallimard, Paris, 1977, p. 188 à 189 pour les trois citations.

mais non transparent, comme une épaisseur glauque dans laquelle le lecteur voit se dessiner des figures qu'il ne parvient jamais à saisir tout à fait. »⁶⁹.

Ces deux auteurs s'intéressent donc, sous un angle d'approche différent, à la réception du conte par le lecteur. Le psychanalyste s'interroge sur sa fonction éducative – thérapeutique – et insiste sur la prédominance de la dimension esthétique dans cette édification de soi par le conte. Il pose, dès lors, la littérature et la qualité de l'écriture comme élément essentiel pour cette construction de soi. Michel Tournier, lui, veut montrer la place du lecteur, la construction du sujet en qualité de lecteur, dans la création littéraire. Par son écriture, tout d'abord, puisqu'il conçoit son œuvre comme « une écriture seconde » pour reprendre le titre de l'ouvrage que Jean-Bernard Vray⁷⁰ lui consacre. En effet, d'une part, pour écrire, M. Tournier revisite les mythes ou les motifs littéraires qu'il s'est appropriés en tant que lecteur. D'autre part, il décline ses propres œuvres en récrivant certaines pour la jeunesse et considère même que cette écriture seconde est plus aboutie que la première. Par ailleurs, il s'interroge aussi sur le statut du lecteur. Selon lui, ce dernier donne vie au texte, il pose donc le lecteur comme sujet agissant par le texte et sur le texte. Il affirme en effet « qu'un livre n'a pas d'auteur mais un nombre infini d'auteurs »⁷¹. Laisant à ses œuvres le soin de se « nourrir du sang de leur lecteur » concédant volontiers et avec jubilation un pouvoir co-créatif au lecteur, Michel Tournier affirme que les textes littéraires sont comme « une serrure », c'est-à-dire « un secret à percer, une obscurité à élucider, une inscription à déchiffrer », dont seul le lecteur possède les clés. Et c'est pour lui, dans ces zones d'indéterminations instaurées par l'écriture (« ces épaisseurs glauques ») que peut se construire cette co-création.

J'aurai bien sûr à revenir sur l'œuvre de Michel Tournier, si proche de l'enfance de ses lectures, qui témoigne de la force concédée par les premières émotions littéraires à la qualité de son écriture. Mais, ici, ce qui m'intéresse, c'est d'observer le lien qu'établissent un psychanalyste et un écrivain, entre la création esthétique, la formation du lecteur et la construction de l'individu. Les propositions de Jack Goody, - même si elles sont plus centrées sur le scripteur que le lecteur-, posent donc des jalons – sous l'angle anthropologique - qui doivent être transformés,

⁶⁹ TOURNIER, Michel, « Barbe-bleue ou le secret du conte », in *Le vol du vampire, notes de lecture*, Gallimard, Paris 1994 p.40.

⁷⁰ VRAY, Jean-Bernard, *Michel Tournier et l'écriture seconde*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1997.

⁷¹ TOURNIER, Michel, *Le vol du vampire, notes de lecture, op. cit.*, p. 12.

prolongés et développés. En effet, les deux questions évoquées par B. Bettelheim comme par M. Tournier interrogent l'écriture plus que le récit en tant que tel. Analyser l'impact de l'accès à l'écriture pour le développement de l'art littéraire conduit donc inmanquablement à s'interroger sur le récepteur donc sur le lecteur.

Jack Goody⁷² montre, aussi, que ce développement d'une pensée liée à « la raison graphique » permettant de catégoriser, de délimiter, de structurer les champs du littéraire (par exemple par la définition des genres, des registres, des tonalités etc.) de figer les différentes versions d'une même histoire, de lire et relire le même énoncé dans des conditions différentes, d'en retrouver différentes variantes, de pouvoir les comparer ou les analyser, en organisant l'étude des œuvres, permet de créer un véritable statut du littéraire, donc de l'auteur et nécessairement de sa relation au lecteur. Ainsi s'installe un nouvel objet d'étude scientifique et donc un objet d'enseignement supplémentaire, celui de la formation littéraire et de l'analyse du littéraire.

1.4.3.2. La littérature comme moyen de lier l'ipséité et l'altérité

Enfin, émerge de cette théorisation de l'entrée dans l'écriture, l'idée d'individu. Pour J. Goody, le fait de pouvoir exprimer la pensée, les émotions, les impressions par écrit facilite l'accès à l'introspection et à l'analyse de soi-même. L'écriture se développe donc pour une part comme un engagement personnel de son auteur, ce que l'oral ne permettait pas avant l'invention de l'enregistrement, l'orateur étant nécessairement en confrontation avec un public. Il peut être amené à se livrer dans ses écrits, puis à vouloir parler de lui aux autres. Ces réflexions font écho, pour moi, aux écrits qui construisent un pacte autobiographique à la notion d'écriture de soi comme moyen de se dévoiler et de construire une image de soi que l'on offre aux autres. Le préambule des *Confessions* de Rousseau, considéré souvent comme un modèle de pacte autobiographique, est à cet égard très intéressant, car il montre que Rousseau se résout à s'écrire lui-même pour mieux dévoiler son individualité, ce que nul autre ne connaît de lui. Il peut ainsi se donner à voir et avoir l'espoir d'être compris des lecteurs. Dans le même temps, il oriente la lecture en exposant son projet d'écriture.

⁷² GOODY, Jack, *La raison graphique ou la domestication de la pensée sauvage*, op. cit., p. 245-267.
Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

Je veux montrer à mes semblables un homme dans toute la vérité de sa nature, et cet homme ce sera moi.

Moi seul. Je sens mon cœur et je connais les hommes. Je ne suis fait comme aucun de ceux que j'ai vus ; j'ose croire n'être fait comme aucun de ceux qui existent. Si je ne vaudrais pas mieux, au moins je suis autre. Si la nature a bien ou mal fait de briser le moule dans lequel elle m'a jeté, c'est ce dont on ne peut juger qu'après m'avoir lu.⁷³

Si, chez Rousseau, il y a le projet d'être mieux compris par ses contemporains, il y a aussi l'idée que l'écriture peut le révéler mieux (en tout cas différemment) que l'oral parce qu'elle permet une mise à distance du sujet et n'implique pas de dialogue donc de contestation immédiate. Cet aspect de l'écriture me semble aussi intéressant à explorer, car il engage le rapport que la littérature instaure à la construction de soi comme de l'altérité (les autres et l'ailleurs). L'écriture confère des moyens divers d'introspection que les auteurs ont largement explorés comme en témoignent les études critiques sur les différentes formes autobiographiques. Elle institue, notamment, un rapport particulier entre la réalité vécue ou ressentie par l'auteur et la fictionnalisation de cette réalité. Différentes formes d'écriture de soi se développent, installant ou non un « pacte autobiographique »⁷⁴ entre l'auteur, le texte et le lecteur. La question de l'introspection renvoie donc aussi à celle du lecteur qui, à travers la découverte du cheminement de l'autre, va tracer son propre chemin. Il est intéressant d'évoquer ici la manière dont les auteurs eux-mêmes éprouvent le besoin de se décentrer pour analyser leur propre comportement de lecteur comme moyen d'introspection. Si certains auteurs, comme A. Gide, peuvent exprimer au début du 20^{ème} siècle leur relation à la lecture dans leur journal intime, peu à peu celle-ci peut devenir le thème central d'une œuvre à caractère autobiographique. Ainsi, Michel Tournier, si rétif à l'écriture de soi, n'hésite pas à s'exposer en tant que lecteur tout au long de son autobiographie intellectuelle *Le Vent Paraquet*⁷⁵ ou dans ces ouvrages qui reprennent ce qu'il qualifie de notes de lecture (*Le vol du vampire, notes de lecture*⁷⁶ et *Les Vertes lectures*⁷⁷). Citons encore, Alberto Manguel et son *Journal d'un lecteur*⁷⁸ ou Pierre Dumayet et son *autobiographie d'un lecteur*⁷⁹. Il est intéressant, ici,

⁷³ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Les confessions*, 1782.

⁷⁴ Selon l'expression développée et argumentée par LEJEUNE, Philippe dans son ouvrage *Le Pacte autobiographique*, Seuil, Paris, 1975.

⁷⁵ TOURNIER, Michel, *Le Vent Paraquet*, Gallimard, Paris, 1977.

⁷⁶ TOURNIER, Michel, *Le vol du vampire, Notes de lecture*, Mercure de France, Paris, 1981.

⁷⁷ TOURNIER, Michel, *Les vertes lectures*, Flammarion, Paris, 2006.

⁷⁸ MANGUEL, Alberto, *Journal d'un lecteur*, Actes sud, Arles, 2004.

⁷⁹ DUMAYET, Pierre, *Autobiographie d'un lecteur*, Pauvert, Paris, 2000.

d'observer comment lecture et écriture sont en symbiose puisque l'une nourrit l'autre et inversement.

Ces exemples montrent bien que l'écriture littéraire comme la lecture littéraire participent à la construction de soi. C'est en substance ce que veut montrer également William Marx, quand il affirme que la notion d'individu elle-même semble se fonder aussi en partie par la lecture, notamment quand il s'agit d'évoquer le lettré pour qui « tout approche d'un texte est inséparable d'une position dans l'existence. »⁸⁰ Mais W. Marx retourne aussi le postulat car le lettré s'engage lui-même aussi en tant qu'être dans sa lecture puisque celle-ci le révèle, comme le montre Bettelheim, tout autant qu'il s'y révèle comme le montre à son tour Michel Tournier dans les citations évoquées précédemment.

Mes interrogations sur la construction d'une identité de lecteur dès l'apprentissage de la lecture rejoignent donc tout naturellement ces problématiques et notamment la question du rapport que l'individu construit au monde et aux savoirs par la lecture. Cette relation peut-elle, – doit-elle - s'installer pour tous – donc passe-t-elle par l'apprentissage scolaire ? Au contraire, est-elle réservée à une frange particulière de la population, comme l'utilisation du terme *lettré* invite peut-être à le penser et comme cela a pu être le cas à différentes époques ?

1.4.3.3. Lecture et construction d'une culture pour tous

La maîtrise de l'écriture conduit au développement de l'imprimerie et donc à la publication des livres imposant du même coup d'autres mutations sociologiques. La diffusion de l'information est en effet une des clés de l'évolution des sociétés. En conséquence, c'est cette ouverture qui va impliquer une hiérarchisation entre *lettrés*, terme désignant ceux qui ont accès au corpus et aux savoirs, et *illettrés*, terme désignant ceux qui risquent de rester dans une certaine (voire complète) ignorance. A la fin de son ouvrage, Jack Goody⁸¹ évoque la multiplicité des changements imposés par ce tournant anthropologique. En effet, remarque-t-il, le moyen de communication dominant a été, de fait, aux mains des lettrés et – dans de nombreuses civilisations aux mains des prêtres ou autres clercs – qui se sont chargés de communiquer les

⁸⁰ MARX, William, *Vie du lettré*, Les éditions de Minuit, Paris, 2009, p. 13.

⁸¹ GOODY, Jack, (trad. BAZIN, Jean, BENZA, Alban) *La raison graphique ou la domestication de la pensée sauvage*, op.cit., p. 245-267.

textes au peuple des non-lecteurs. L'anthropologue s'appuie sur deux exemples de transmission, l'un pris dans un univers laïc, l'autre clérical. Le premier concerne l'Angleterre et le théâtre élisabéthain qui va ouvrir des lieux publics permettant aux illettrés d'accéder aux textes oralisés et mis en scène et incitant donc à une forme de partage culturel. S'agit-il déjà d'élever le niveau culturel de la population ? S'agit-il de l'éduquer en le distrayant ? Peu importe l'intention de départ, il est évident que, dans les faits, le théâtre shakespearien favorise une édification psychologique comme morale.

Le deuxième exemple que développe l'anthropologue est lié aux écritures spirituelles et à l'analyse qui en est faite par les religieux. L'usage du sermon, par exemple, mais aussi de la lecture (en latin dans la religion chrétienne jusqu'à une date très récente à l'échelle de l'histoire de l'écriture) pose évidemment des interrogations sur la manière dont une société permet ou non aux individus de construire leur accès à la culture et à la dimension axiologique des textes. L'histoire montre que, dans de nombreuses sociétés, la maîtrise de la lecture confère un pouvoir qui reste jalousement gardé par ses détenteurs, permettant le développement d'une forme de mandarinate dans certains cas, d'un repli sur soi dans d'autres.

On constate donc que les théories de J. Goody soulèvent un problème de fond pour qui s'interroge sur l'enseignement de la lecture puisqu'elles suggèrent, que quiconque ne la maîtrise pas, se retrouve exclu d'emblée des sociétés modernes⁸². C'est d'ailleurs en partie sur ce postulat que semble se fonder la notion de littératie évoquant le degré d'alphabétisation et de lettrisme des sociétés. Alors qu'il évoque l'écriture en tant que *technologie de l'intellect*⁸³ notamment les livres rangés sur les étagères des bibliothèques, objets que l'on consulte et dans lesquels on apprend, et qu'on peut aussi, le moment venu, composer, l'anthropologue n'interroge pas les spécificités culturelles sur lesquelles vont nécessairement se fonder cette création. La littératie semble aussi parfois définir des degrés d'acculturation, de lettrisme qui pourraient être vus de façon identique d'une société à l'autre. Pourtant, le texte littéraire n'est pas conçu en dehors d'une réalité culturelle dont il est imprégné et qu'il souligne, prolonge, récrit, décrit ou stigmatise implicitement ou explicitement. L'écrit permet de restituer la réalité d'un lieu ou d'une époque et est imprégné de la

⁸² Au sens exposé par J. Goody, modernes donc ayant domestiqué la pensée sauvage, par rapport à traditionnelle qui ne maîtrise pas l'écriture.

⁸³ GOODY, Jack, « Technologies on the Intellect : Writing and the Written Word », in *The power of the Written Tradition*, Smithsonian Institution Press, Washington and London, 2002, p. 133.

culture dominante et sans doute aussi, même si c'est de manière parcellaire, des cultures dominées du pays concerné.

Lorsque Jean-Marie Privat⁸⁴ évoque l'attitude de Coupeau, dans *l'Assommoir*⁸⁵, lequel refuse d'apprendre à lire car « il accuse la science de maigrir le monde », pour montrer, non sans une volonté de provoquer la réflexion du lecteur, que tout le monde n'a pas un inaltérable « habitus littérarien », il se place dans le contexte culturel du XIX^e siècle, citant tour à tour, Zola ou Flaubert, des hommes de lettres, en train d'observer le monde qui les entoure et notamment le monde ouvrier ou paysan. Le contexte culturel et le lien à l'éducation dans ces exemples me semblent intéressants puisqu'il s'agit d'une période de notre histoire dans laquelle l'idée d'une éducation au lire-écrire pour tous semble vouloir s'imposer à terme. Posé dans ce contexte historique, l'extrait de *l'Assommoir* résonne comme une mise en évidence d'une forme d'ignorance littéraire du peuple face à l'importance de la maîtrise du lire-écrire et de ses implications socioculturelles. La fin tragique de l'ouvrier dénonce ce déterminisme social. On ne peut que voir surgir en écho, d'autres propos exprimés par un candidat à une élection présidentielle récente qui s'interroge sur l'intérêt de faire lire *La Princesse de Clèves* à des candidats à un concours de cadre de la fonction publique. Bien sûr, cette remarque fait réagir. En dehors de la méconnaissance du niveau de qualification que suppose le concours désigné, il s'agit surtout de la place conférée à la culture littéraire. Cette remarque amène deux interrogations : soit celui qui énonce cette affirmation pense que la culture livresque, patrimoniale, est réservée à une élite lettrée qui reste à définir, soit on considère que l'œuvre n'a plus de sens pour les contemporains et donc que sa lecture et mieux encore son étude sont totalement inutiles.

L'œuvre de Mme de La Fayette est-elle encore porteuse de sens aujourd'hui ? Sa réception par le public est-elle encore pertinente ? Plus largement, quelle est la fonction de la culture littéraire ? Telles sont évidemment les questions qui se posent ici et dont les réponses conditionnent les choix politiques mais aussi didactiques pour l'enseignement de la lecture. Interroger la construction du sujet lecteur dans sa relation à l'apprentissage de la lecture, c'est donc aussi se demander en quoi cette problématique du lettrisme et de ces degrés peut être légitime.

⁸⁴ PRIVAT, Jean-Marie, « un habitus littérarien ? », *Pratiques* n° 131/132, *op.cit.* p. 130.

⁸⁵ ZOLA, Emile, *L'Assommoir*, 1876.

1.4.4. Pour conclure

Mon détour par la lecture de Jack Goody était nécessaire parce que ses travaux fondent toute une partie de la réflexion dominante en matière d'enseignement du lire / écrire – comme je le montrerai dans la suite de mon développement, mais aussi parce qu'elle est à la source d'un questionnement sur la relation sociale instituée par le lire écrire, dans lequel j'inscris nécessairement ma recherche. Bien évidemment, il n'est pas question d'assimiler strictement l'observation des sociétés sans écriture et la manière dont elles s'approprient l'écrit à la façon dont le jeune lecteur va entrer dans la lecture littéraire. Cependant, s'intéresser à la construction du lecteur comme sujet – au sens « d'être individuel »⁸⁶ – impose d'interroger la manière dont la société et l'institution scolaire envisagent ou non l'apprentissage de la lecture de la littérature

Mon propos doit, du moins au départ, osciller entre deux pôles que l'on oppose souvent dans les débats sur l'apprentissage de la lecture. En effet, la question de la maîtrise des habiletés techniques (liées aux aspects neurophysiologiques et cognitifs de l'apprentissage) est parfois opposée à celle du choix du corpus support à l'apprentissage. La plupart des chercheurs en psychologie cognitive estime que la compétence qui consiste à identifier les mots est la seule qui soit spécifique à la lecture, puisque les autres sont communes avec d'autres traitements langagiers (notamment l'oral). Certains linguistiques, comme Francis Grossmann⁸⁷, parfois, s'inscrivent en faux, montrant qu'il s'agit d'une vision restreinte et restrictive de la notion de lecture. C'est la raison pour laquelle, les recherches menées par les cognitivistes dans le domaine de l'apprentissage de la lecture se sont centrées essentiellement sur les processus qui « interviennent aux différents niveaux d'habileté, dans la reconnaissance des mots écrits. »⁸⁸ Ces chercheurs réduisent donc parfois, l'apprentissage de la lecture à la maîtrise de l'acte lexique et proposent une représentation très restrictive de la notion de lecture. A contrario, les littéraires, notamment Gilles Thérien cité par Vincent Jouve⁸⁹, montrent que la lecture est une

⁸⁶ Selon la définition du petit Robert.

⁸⁷ GROSSMANN, Francis, « littératie, compréhension et interprétation des textes » in *Repères 19*, Comprendre et interpréter les textes à l'école INRP, 1999.

⁸⁸ MORAIS José, « Les processus d'acquisition en lecture » in *Le Français aujourd'hui* n° 112, Lecteurs / lectures, AFEF décembre 1995, p. 16.

⁸⁹ JOUVE, Vincent, *La lecture*, Hachette supérieur, Paris, 1993 p. 9 à 13.

Chapitre 1 : Lecture et littérature

activité protéiforme. Il définit cinq processus mis en œuvre par le lecteur pour conduire son activité de lecture.

un processus neurophysiologique permettant de percevoir, d'identifier et de mémoriser les signes qui composent l'écrit,

un processus cognitif qui permet de mettre du sens sur les signes déchiffrés,

un processus affectif qui est souvent au cœur des motivations que la lecture suscite,

un processus argumentatif défini essentiellement par l'intention de l'auteur et la réception du lecteur que ce dernier est amené à analyser et qui peut le conduire à modifier son propre regard car il est toujours plus ou moins pris à parti dans la lecture du texte,

un processus symbolique lié à la place que la lecture va prendre dans le contexte culturel dans lequel évolue le lecteur. Il s'agit d'une interaction entre le texte et les conditions culturelles, sociales et historiques de sa réception,

Si les processus neurophysiologique et cognitif sont systématiquement évoqués dans les programmes pour l'apprentissage de la lecture, on constate que le processus argumentatif développé autour de la notion d'interprétation dans les programmes 2002 n'est pas évoqué dans la réforme de 2008. Que dire des processus affectif et symbolique, qui ne sont jamais mentionnés explicitement mais auxquels⁹⁰ on fait allusion à travers l'injonction récurrente qui consiste à guider les élèves vers la découverte du plaisir de lire ?

Pourtant ils sont essentiels : le processus affectif est souvent au cœur des motivations que la lecture suscite ; le processus argumentatif, quant à lui, est indispensable car le lecteur est toujours plus ou moins pris à parti par l'argumentation de l'auteur et reprend ou non cette argumentation à son compte. Enfin, le processus symbolique favorise une interaction avec la culture et les schémas dominants d'une époque.

On verra un exemple de cette exclusion dans la controverse soulevée en 2005-2006 par un ministre de l'Éducation Nationale peut permettre qui a stigmatisé systématiquement les modes d'accès à l'identification des mots (donc sur les processus neurophysiologiques) symbolisée par la querelle des méthodes (globale ou syllabique) sans prendre en compte les autres aspects de l'apprentissage. Elle aboutit la plupart du temps à une réforme des programmes (en 2007 puis en 2008) justifiée

⁹⁰ Surtout en ce qui concerne le processus affectif.

par l'analyse des études PISA qui témoignent de faibles résultats en lecture de la population scolaire française et donc du danger que constituerait pour notre société un accroissement de *l'illettrisme*.

Ces débats conduisent à des interrogations majeures qui légitiment pleinement ma recherche. Peut-on, doit-on développer dès l'apprentissage tous les processus à l'œuvre chez le lecteur expert ? La lecture littéraire a-t-elle un impact sur la formation du lecteur ou découle-t-elle de cet apprentissage de base ? Comment lecture littéraire et maîtrise de la lecture peuvent-elles être articulées au début de l'apprentissage ?

Pour répondre à ces questions et parvenir à prouver l'importance de la lecture littéraire dans la formation du lecteur, il me faudra donc observer d'une part la réalité des pratiques en vigueur et des théorisations de l'enseignement de la lecture comme élément d'uniformisation sociale. Cela permettra de mieux saisir les enjeux des préconisations institutionnelles actuelles. D'autre part, je dois m'interroger aussi sur les apports de la littérature, comme de la critique littéraire et de la recherche en didactique de la littérature, qui fondent les notions de lecture littéraire et de sujet-lecteur pour pouvoir démontrer que ces conceptions doivent être prises en compte antérieurement et simultanément à l'apprentissage et observer si elles ne doivent pas être redéfinies, modélisées à l'aune de l'apprenti-lecteur. Je serai alors en mesure de proposer des préconisations didactiques pour faire évoluer les pratiques d'enseignement du littéraire au cycle 2.

2. Devenir lettré : une nécessité ?

L'importance du savoir lire-écrire est aujourd'hui une évidence dans les sociétés lettrées, sur laquelle s'établit d'ailleurs le système scolaire français. Les travaux de Jack Goody et de ceux qui l'utilisent tentent de définir une manière de comprendre le lire-écrire, et de le construire. Il faut donc maintenant s'efforcer de préciser quelle est cette manière de comprendre, sur quelle(s) notion(s) elle se fonde afin de se demander, ensuite, comment peut s'inscrire une didactique de la littérature dans un tel contexte.

En France, aujourd'hui, la lutte contre l'illettrisme est présentée comme une priorité nationale et un moyen de légitimer, avec une certaine régularité, les réformes de l'apprentissage de la lecture, voire, pour les programmes de 2008, l'abandon d'une partie des ambitions dans le domaine de la formation littéraire au cycle 2, au profit d'un retour implicite à une conception étagée de l'apprentissage de la lecture. Le ministère de l'Éducation Nationale justifie les dernières modifications et l'incitation à transformer les pratiques en matière d'enseignement de la discipline « maîtrise de la langue » ou « français » par l'accroissement très préoccupant du taux d'illettrisme. Qu'en est-il réellement ?

Pour répondre à cette question, il est indispensable de définir, d'une part, le sens conféré à la relation lettrisme / illettrisme, d'autre part l'incidence de l'émergence du concept d'illettrisme sur l'enseignement du lire-écrire. Je serai enfin en mesure de mettre en évidence les éléments fondamentaux de l'apprentissage de la lecture et de considérer la place de l'enseignement littéraire dans cette perspective.

2.1. Définir les termes *lettré* – *illettré*

Si *illettré* est un terme largement utilisé aujourd'hui, *lettré* est plus ancien.

2.1.1. Définition du mot *lettré*

Du 9^{ème} au 15^{ème} siècle, le terme *lettré* désigne à la fois celui qui « sait » le latin et celui qui « écrit », « inscrit », ou « connaît ».

Le *Richelet* en 1680 comme le *Furetière* en 1690 considèrent que ce substantif définit quelqu'un de « savant dans les belles lettres ». Pour *Furetière*, ce terme désigne celui qui « étudie », qui « est savant » et, par opposition, l'expression de *non-lettré* évoque celui qui ne sait pas le latin (langue de l'étude et notamment de l'étude théologique) mais aussi qui n'est pas *gradué* (on dirait aujourd'hui diplômé). Il semble donc qu'à la fin du 17^{ème} siècle, la notion de lettré soit corrélée à l'étude dans les collèges religieux ou victoriens, dans lesquelles on enseigne les humanités, donc le latin et le grec, privilèges d'une élite, conduites essentiellement par des clercs. La référence au latin, présente chez Furetière, a pourtant déjà disparu dans le dictionnaire de l'académie française. Une lecture comparée des neuf versions de ce

dictionnaire de référence montre que la définition n'est modifiée que deux fois entre 1694 et 1986 (en 1740 et en 1798)⁹¹ :

- 1694 (1ère édition) : Lettré, [lettr]ée. adj. Qui a de l'érudition, qui a des lettres. *C'est un homme lettré. gens ignares & non lettrez.*⁹²
- 1740 (3ème édition) : Lettré, [lettr]ée. adj. Qui a de l'érudition, qui a des lettres. *C'est un homme lettré. gens ignares & non lettrez. Ce dernier est du style familier*⁹³
- 1798⁹⁴ (5ème édition), LETTRÉ, ÉE. adj. Qui a des lettres, du savoir. *Un homme lettré. Une femme lettrée. Le public lettré. Gens ignares et non lettrés.* Substantivement, Un lettré. Les lettrés. Il se dit particulièrement, en Chine, d'une Classe d'hommes qui cultivent les lettres et exercent les emplois publics. *Les lettrés de la Chine. La classe des lettrés.*⁹⁵

Les changements relevés dans les citations ne témoignent pas d'une variation sémantique du mot de la fin du 17^{ème} siècle à nos jours. Ces modifications concernent, d'une part, la précision et la diversification des exemples, d'autre part l'ajout d'un second sens – inscrivant le lettré dans un contexte social et s'appuyant sur d'autres cultures pour le définir (la Chine). Cette addition confère à l'idée une valeur plus universelle, et installe la notion de *lettré* dans une acception plus large sur laquelle je reviendrai dans la troisième partie de ce chapitre. En outre, il est intéressant de noter que *savoir* se substitue à *érudition*. Le terme d'*érudition* jusqu'au début du 18^{ème} siècle évoque le *savoir, la connaissance dans les belles lettres*⁹⁶. Il se distingue du mot *savoir* dans la mesure où ce dernier terme évoque la connaissance plus générale, acquise par l'expérience. A la fin du 18^{ème} siècle, le mot *érudition* se teinte d'une nuance laudative : il signale la *grande étendue de savoir*. Dès lors, l'emploi du mot *savoir* pour déterminer le *lettré* atteste qu'il s'agit de présenter l'accès à une culture, sans désigner spécifiquement les personnes les plus cultivées, mais l'idée de connaissance essentiellement orientée vers *les Lettres* au sens de *littérature*. Enfin, la neuvième édition engagée depuis 1986, conserve strictement la définition proposée en 1798. Pour l'académie française, la valeur sémantique du mot n'a donc pas varié depuis la fin du 18^{ème} siècle.

La lecture de la base ATILF⁹⁷ permet d'établir une synthèse de l'évolution du terme *lettré*.

⁹¹ Pour une plus grande commodité de lecture les modifications sont soulignées dans les citations.

⁹² <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k503971>, consulté le 30/04/2011.

⁹³ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50402s>, consulté le 30/04/2011.

⁹⁴ Cette définition est identique sur la version de 1986.

⁹⁵ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k504065>, consulté le 30/04/2011. Cf. le rôle des JAPD pour le repérage des illettrés, j'y reviendrai ultérieurement.

⁹⁶ *Le dictionnaire de l'académie françoise dédié au Roy*, 1^{ère} édition, 1694, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50398c/f426.image>, consulté le 30/08/2012.

⁹⁷ <http://atilf.atilf.fr/>, consulté le 30/04/2011.

Chapitre 1 : Lecture et littérature

A. Vieilli. Qui sait lire. Anton. analphabète, illettré. Le père de l'ouvrier lettré, plus grossier et plus lourd, inférieur de tant de manières, avait néanmoins plus d'un avantage sur son fils (...) il pensait moins au genre humain, davantage à la France (MICHELET, Peuple, 1846, p. 105).

B. — 1. [En parlant d'une pers.] Qui a des lettres (v. ce mot IV A), qui est cultivé. Synon. érudit, instruit. Notre hôte était un homme un peu lettré et, comme nous étions dans le pays de saint Antoine, nous avons causé de lui, d'Arius, de saint Athanase (FLAUB., Corresp., 1850, p. 171). Il était lettré jusqu'à l'érudition, et presque orientaliste (HUGO, Misér., t. 1, 1862, p. 777).

— [P. méton.] Un esprit fin, distingué, cultivé, lettré comme on l'est de tradition dans certaines familles latines (CENDRARS, Bourlinguer, 1948, p. 346).

On peut relever qu'étymologiquement l'adjectif évoque le *savoir lire* mais que cette acception est aujourd'hui considérée comme archaïque. Le sens dépasse donc très vite cette simple idée pour aller vers la notion de maîtrise d'une *culture* associée le plus souvent à une *forme d'érudition* littéraire, affirmant donc que *lettré* désigne celui qui *sait lire la littérature* et qui en tire un profit personnel ou social (comme en Chine avec la classe des lettrés), celui qui est parvenu à construire une culture livresque, essentiellement littéraire, assez étendue. Mais le *lettré* n'est pas *l'érudit*, terme qui incarne une gradation supérieure dans la description du degré d'acculturation des individus (*être lettré jusqu'à l'érudition*). A la fin du 19^{ème} siècle, on observe que le terme désigne plus largement les différentes formes que peut prendre la culture artistique dans la description qu'en font les livres. Le mot *lettré* détermine donc plus précisément la notion de culture livresque liée aux arts.

L'analyse de l'évolution du vocable au cours des siècles semble montrer que le sens du mot se déplace progressivement de la désignation d'une compétence vers la présentation de l'objectif que son acquisition doit poursuivre. Le *savoir* acquis par les livres se substitue au *savoir-lire*. Est-ce un moyen de déterminer un objectif à l'apprentissage de la lecture ou à la lecture elle-même ?

Par ailleurs, on découvre aussi qu'à l'origine, l'antonyme du mot *lettré* est *non-lettré*, au sens donc de *celui qui ne sait pas lire*, qui n'a pas de culture. La nature de l'*illettrisme* n'apparaît pas. La définition est donc plutôt orientée vers le versant positif : on définit ce qu'est le lettrisme, et on évoque seulement que le non-lettrisme existe. Ce sont les lettrés de l'Académie qui vont définir progressivement le statut de l'illettrisme.

2.1.2. L'adjectif *illettré*

Étymologiquement et grammaticalement le mot *illettré* est l'antonyme de *lettré*. D'ailleurs, le dictionnaire Godefroy de l'ancienne langue française du 9^{ème} au 15^{ème} siècle le définit bien ainsi : « qui n'est pas lettré », donc celui qui « n'écrit pas », « n'inscrit pas », mais aussi qui « ne sait pas », ou « ne connaît pas » par opposition sémantique au terme *lettré*. Pourtant, cette définition n'apparaît pas dans le dictionnaire de l'Académie française avant la sixième édition publiée au début du 19^{ème} siècle.

Par contre, après le 15^{ème} siècle, on note une évolution du sens de ce terme. Elle est particulièrement intéressante à analyser car les mutations successives montrent que, sur le plan sémantique, les deux vocables, *lettré* et *illettré* s'éloignent progressivement, favorisant ainsi l'émergence de nuances qui permettent de détacher le concept d'illettré de celui de lettré ainsi qu'en témoigne le relevé diachronique des définitions de l'adjectif *illettré* et son analyse.

Le *Huguet* au 16^{ème} siècle évoque la question de l'ignorance et stigmatise, par les exemples donnés pour définir le terme *illettré*, une classe populaire (dite *populacière*) par association d'idées : « La populasse et les gens illiterez » ; ou encore une classe qui n'a pas accès à la connaissance théologique :

« Les juges, c'estoient le senat de ces villes là, gens non seulement ignorans du tout la sainte theologie, mais la plus part **illiterez** et artisans. CHARRON, *les Trois Veritez*, III, 14;3 »

Ce n'est qu'en 1835, avec la sixième édition que le vocable fait son entrée dans le dictionnaire de l'Académie Française en ces termes :

« ILLETTRÉ, ÉE. adj. Qui n'a point de connaissances en littérature, ignorant. *C'est un homme illettré. Il est tout à fait illettré.* »⁹⁸

Cette définition rappelle l'absence de culture littéraire (« qui n'a point de connaissance en littérature ») renvoyant à la signification de l'adjectif *lettré*, mais elle n'efface pas pour autant la référence à l'ignorance (« ignorant »), comme si l'un n'allait pas sans l'autre. Cette définition n'évolue pas dans la septième édition⁹⁹ de 1878.

Une lecture des 8^{ème} et 9^{ème} éditions témoigne, par contre, d'une modification sémantique notable du mot au cours du 20^{ème} siècle.

⁹⁸ Référence :

http://portail.atilf.fr/cgi-bin/getobject_?p:9:82./var/artfla/dicos/ACAD_1835/IMAGE/ consulté le 30/04/2011.

⁹⁹ Référence <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50410d/f6.image> consulté le 30/04/2011.

Chapitre 1 : Lecture et littérature

- 8^{ème} édition (1932-35) : « ILLETTRÉ, ÉE. adj. Qui ne connaît pas ses lettres, qui ne sait ni lire ni écrire. *Un conscrit illettré.* Dans cette acception, il s'emploie comme nom. Il signifie aussi *Qui n'a point de connaissances en littérature. C'est un homme illettré.* »¹⁰⁰
- 9^{ème} édition : « ILLETTRÉ, -ÉE adj. XVI^e siècle. Emprunté du latin *illitteratus*, « illettré, ignorant », dérivé de *littera*, « lettre ». 1. Qui ne connaît pas ses lettres, qui ne sait ni lire ni écrire. *Un conscrit illettré. Une population illettrée.* Par affaibl. Qui est incapable de lire un texte simple en le comprenant. *Un collégien illettré.* 2. Qui manque de culture, spécialement de culture littéraire. *Un public illettré* ou, subst., *un public d'illettrés.* »¹⁰¹

Dans la 8^{ème} édition, publiée dans une période où la scolarisation de l'ensemble des enfants français est devenue effective, la définition s'enrichit donc d'une nouvelle acception présentée en première position et utilisée d'ailleurs sous une forme substantivée : « Qui ne connaît pas ses lettres, qui ne sait ni lire ni écrire. » Ici, le terme *illettré* se confond donc avec celui d'*analphabète*. Notons que l'exemple renvoie à l'observation de l'ensemble d'une classe d'âge : les conscrits, c'est-à-dire les jeunes effectuant leur service militaire. Cette classe d'âge est composée uniquement de garçons. Elle est théoriquement représentative de l'ensemble des classes sociales puisqu'elle concerne toute la population masculine. C'est donc un exemple à forte connotation sociale qui apparaît ici. Cette observation est d'autant plus intéressante, qu'aujourd'hui encore une partie de l'identification du niveau de maîtrise du lire-écrire de la population française (à l'issue de la scolarité obligatoire) est assurée par la Direction générale des Armées dans le cadre des *Journées défense et citoyenneté*¹⁰².

La 9^{ème} édition, dont la révision a débuté à partir de 1986 – date à laquelle les gouvernants affirment l'ambition d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat -, apporte de nouvelles précisions et rompt plus nettement encore avec les définitions précédentes. On relève deux apports majeurs :

- un sens dérivé - par affaiblissement dit le texte - qui, cette fois, dissocie *l'illettré* de *l'analphabète* « qui est incapable de lire un texte simple en le comprenant. ». L'exemple donné est toujours connoté socialement dans la mesure où il désigne un groupe social en prise directe avec les choix pour l'école : celui des *collégiens*. Il évoque donc, explicitement, l'importance de la lecture dans la

¹⁰⁰référence : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=3359084910;;> consulté le 30/04/2011.

¹⁰¹ Référence : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=3275526510>, consulté le 30/04/2011.

¹⁰² Nouvelle dénomination de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense, qui concerne, depuis la suppression du service militaire, l'ensemble de la population sans différence de sexes ou de classes sociales et qui a l'obligation de faire passer des tests pour repérer les illettrés.

formation de l'élève, qui doit apprendre à passer progressivement des textes simples aux textes complexes souvent littéraires ;

- un deuxième sens est ajouté qui reprend en l'affaiblissant encore la définition du 19^{ème} siècle par l'ajout de l'adverbe spécialement (« Qui manque de culture, **spécialement** de culture littéraire). Cette seconde acception du terme se rapproche toujours, quant à elle, d'une définition antithétique du mot *lettré* en la nuancant tout de même.

Par ailleurs, la lecture en ligne de la base ATILF¹⁰³ témoigne aussi des glissements de sens qui amoindrissent l'idée première d'*ignorance* et le lien à l'étymologie *lettres (littéraire)* en reléguant au rang d'acception vieillie l'expression qui désigne une personne : « qui n'a pas de lettres, de culture littéraire. » pour aboutir à une définition plus large « personne qui n'a reçu aucune formation intellectuelle », l'analphabète est donc un être primaire, c'est-à-dire qui n'a pas dépassé le premier degré, celui qui dans le système scolaire donne « le droit à l'alphabet »¹⁰⁴. Enfin, c'est en 1983 que le nom *illettrisme* fait son entrée dans le *Petit Robert de la Langue Française*¹⁰⁵ et se trouve défini ainsi :

« État de l'illettré incapable de maîtriser la lecture d'un texte simple. »

Ce nouveau concept qui s'installe à la fin du 20^{ème} siècle, va rapidement être au cœur de débats et de polémiques sur le rôle, voire les responsabilités de l'école, face au problème de l'illettrisme, comme en témoigne le titre de l'ouvrage d'Alain Bentolila : *De l'illettrisme en général et de l'école, en particulier*¹⁰⁶. Il est donc nécessaire de discuter ce concept pour mieux comprendre les incidences de ces recherches, parfois contradictoires et assez polémiques, dans les injonctions pour l'enseignement du lire-écrire et de la lecture. Cela permettra de mieux circonscrire la place de la littérature dans ce contexte de l'enseignement-apprentissage de la lecture.

2.1.3. Deux termes antithétiques ?

¹⁰³ Référence : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1871720910>; consulté le 30/04/2011.

¹⁰⁴ Selon la définition proposée pour l'acception du terme désignant l'enseignement primaire. <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?23;s=1621089315;r=2;nat=:sol=1>; consulté le 30/08/2012.

¹⁰⁵ Alors que le terme *lettré* est déjà présent dans la première édition de 1967.

¹⁰⁶ BENTOLILA, Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, 1996.

L'analyse des définitions réalisée ci-dessus atteste d'un affaiblissement important du lien antithétique existant étymologiquement entre les deux termes, puisque la définition de *lettré* reste constante alors que celle d'*illettré* désigne successivement : l'ignorance, l'analphabétisme, les difficultés de compréhension et de maîtrise de la lecture. Cette évolution du sens de l'adjectif *illettré* à partir de 1835, correspond, dans sa temporalité à des évolutions sociales et plus particulièrement à l'obligation de scolarisation qui vise à lutter contre l'analphabétisme. Les deux exemples proposés par les différentes versions du dictionnaire de l'académie : *un conscrit illettré* au milieu du 19^{ème} et un *collégien illettré* à la fin du 20^{ème} siècle, témoignent de la manière dont on repère l'illettrisme et dont les académiciens le corrèlent aux fonctionnements sociaux. Ainsi, la permanence sémantique de *lettré* comme la modification de sens d'*illettré* peuvent être rapportées à l'évolution de la relation que notre société va, du fait de la démocratisation scolaire, entretenir avec le lire / écrire, ainsi qu'aux évolutions dans les finalités qui lui sont assignées.

On en conclura que la question de la place de la culture dans la lutte contre l'illettrisme se trouve posée implicitement par les différents glissements de sens du terme *illettré*. L'apparition tardive du concept d'*illettrisme* et les débats que cette notion va susciter méritent donc d'être interrogés pour mieux comprendre les enjeux de l'enseignement du lire-écrire aujourd'hui. Il s'agit ainsi de cerner les relations que vont nécessairement devoir entretenir la littérature et l'enseignement de la maîtrise de la langue écrite, pour parvenir à construire des propositions didactiques cohérentes. Pour ce faire, il faut, dans un premier temps, tenter de comprendre ce qui a présidé à l'émergence de ce concept pour en définir les enjeux socio-politiques. Dans un second temps, il est indispensable de circonscrire la manière dont il est repris et prolongé dans une dimension positive – à travers la notion de littératie - pour construire une didactique du lire-écrire. Enfin, il est essentiel enfin de consacrer une partie de ce chapitre à la notion de lettré pour montrer comment une définition renouvelée de cette notion, permettant de définir la fonction de la littérature, peut aussi contribuer à déterminer de nouvelles perspectives pour son enseignement.

2.2. L' « illettrisme » en question

La notion d'*illettré* a donc évolué durant le siècle qui vient de s'achever. Cette mutation, je l'ai dit, est concomitante du contexte de scolarisation de la population.

2.2.1. Une définition incertaine de la notion

Durant le 20^{ème} siècle, en effet, l'accès au décodage des textes et à leur compréhension s'impose progressivement comme fait indispensable à la socialisation de l'individu et à son inscription dans le tissu économique et politique de notre société. Cependant, ce concept, s'il s'impose médiatiquement notamment sous la pression de mouvements humanitaires comme ATD Quart Monde, fait débat parmi les chercheurs, comme le montrent J.L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, dans *Pour une lecture littéraire*¹⁰⁷. Ces auteurs rappellent que les définitions varient d'une enquête à l'autre, s'appuyant notamment sur le rapport officiel de 1984 qui affirme que :

« le nombre de personnes qui ne maîtrisent pas la lecture ou l'écriture ou sont gravement gênées pour utiliser celles-ci doit se compter par millions plutôt que par centaines de mille »¹⁰⁸.

L'emploi du modalisateur « doit se compter » témoigne effectivement d'une imprécision conférant à cette assertion, en l'absence d'un ancrage scientifique avéré, la valeur rhétorique d'un argument d'autorité. Par ailleurs, un tel postulat invite à s'interroger sur le niveau de maîtrise de la lecture qui est sollicité ici. J'ai montré à travers les définitions du terme illettré que le spectre sémantique est large puisqu'il recouvre à la fois l'analphabétisme, c'est-à-dire l'incapacité à déchiffrer par défaut d'apprentissage, et les difficultés de compréhension des phrases ou des textes. Est-ce ce problème qui est contenu dans l'expression « gênées pour utiliser [la lecture] » ? Comment comprendre l'idée que l'on pourrait éprouver une gêne dans la lecture ?

Dans son commentaire de ce rapport, Y Tugault¹⁰⁹, affirme pourtant qu'en France, le terme *d'illettrisme* se confond indubitablement avec celui d'analphabétisme. Cette allégation semble infondée puisque diverses enquêtes,

¹⁰⁷ DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe* De Boeck, Bruxelles, 2005.

¹⁰⁸ ESPÉRANDIEU, A. LION, J.-P. BÉNICHOU, *Des illettrés en France*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation Française, Paris, 1984, p. 38. », cité in Jean-Louis Dufays (*et al.*), *Pour une lecture littéraire, op. cit.*, p. 51.

¹⁰⁹ TUGAULT, Yves, VERON, Jacques, ROUSSEL, Louis, *Population*, année 39, n°6, 1984, p. 1081, consulté sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1984_num_39_6_17993, le 11/11/2012.

conduites entre 1977 et 2000, montrent que le niveau de l'analphabétisme a reculé en France au cours du 20^{ème} siècle. Pour répondre à l'imprécision sémantique, Alain Bentolila, quant à lui, conduit, de 1990 à 1995, avec le concours de la Direction centrale du service national, une enquête quantitative qui vise à évaluer les performances des jeunes gens en matière de lecture, à partir d'un protocole établi antérieurement sur les compétences suivantes :

- « - la capacité d'identifier et de comprendre les mots,
- la capacité de comprendre une phrase simple,
- l'aptitude à saisir quelques informations dans un texte court,
- et celle enfin à comprendre en profondeur un texte court, »¹¹⁰

De cette première enquête quantitative, il dégage une typologie et détermine « cinq familles » de lecteurs qui correspondent, selon lui, chacune, à un seuil de performance :

- famille A : personnes en situation d'analphabétisme (incapables de déchiffrer les mots) ;
- famille B : personnes incapables d'accéder à la lecture d'une phrase simple (mais capables de déchiffrer des mots) ;
- famille C, personnes incapables d'accéder à la lecture de textes courts (mais capables de déchiffrer, voire de comprendre des phrases) ;
- famille D, personnes incapables d'une lecture approfondie d'un texte court ;
- famille E, personnes capables d'une lecture approfondie d'un texte court.

Cette étude permet au linguiste d'affirmer tout d'abord, que de 1990 à 1995, les résultats sont stables et qu'on peut quantifier le nombre d'analphabètes (illettrés de la *famille A*) à seulement 1% de la population. Par ailleurs, 80% des jeunes gens testés ont un niveau de lecture jugé satisfaisant (*famille E*) et ne sont donc pas considérés comme illettrés. Restent 19% de personnes dont le niveau de lecture est évalué comme insuffisant et qui, selon A. Bentolila, formeraient la population des illettrés à des degrés divers : 3% appartenant à la famille B, 4% à la famille C, 12% à la famille D. Par ailleurs, il ajoute que ce chiffre varie en fonction des contextes sociaux des personnes testées, ainsi la part des « mauvais » résultats serait nettement plus importante chez les détenus et s'accroîtrait encore chez les titulaires du RMI. En ce sens, il semble rejoindre les observations faites par l'association ATD Quart

¹¹⁰ BENTOLILA, Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, op.cit., p. 19.
Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

Monde qui affirmait, dès la fin des années soixante-dix, que 30% de la population en situation de paupérisation était en difficulté dans la maîtrise du lire-écrire.

2.2.2. Une remise en question de la notion

C'est justement pour dénoncer cette stigmatisation sociologique que B. Lahire publie un essai au titre polémique : *L'invention de l'« illettrisme »*¹¹¹. La recherche qui préside à cette publication n'émane pas, comme chez A. Bentolila, d'une enquête de terrain. Le sociologue, lui, se propose d'analyser les discours sur l'illettrisme non pour « réduire l'ordre inégal des choses à de simples effets rhétoriques », pas non plus pour « nier la réalité des inégalités sociales et culturelles en prenant pour objet les discours (et leurs producteurs) qui sont censés s'y attaquer », mais plutôt pour montrer que

« certains discours (parlant par exemple de sous-citoyenneté ou de sous-humanité, » associant « illettrisme » et violence, etc.) [peuvent être ressentis] comme une insulte à l'égard de personnes, qui en raison de leurs origines sociales, de leurs parcours scolaires et/ou de leurs situations économiques et sociales maîtrisent plus difficilement l'écrit que d'autres. »¹¹²

Analysant les multiples essais de définition de l'« illettrisme », le sociologue met en évidence l'éclectisme présidant aux manières d'évoquer ce concept. En effet, les « spécialistes » – individus ou institutions – sollicités ou intervenant dans la construction des discours grâce à des enquêtes, rapports, colloques, articles (etc.)¹¹³ sont issus de domaines de recherche très différents et ne poursuivent pas les mêmes objectifs. Le sociologue expose ainsi que, loin de faciliter la construction du concept, cette multiplicité des points de vue portés sur une notion encore en construction, l'atomise dans des représentations variées voire contradictoires. Ainsi, pour lui :

« faire correspondre les diverses définitions à des intérêts sociaux (institutionnels ou individuels) divers, liés à des positions dans le champ de l'« illettrisme », c'est passer à côté de la question des usages, par les mêmes acteurs, de définitions vairées de l'« illettrisme ». »¹¹⁴

Cependant, selon B. Lahire, cette incapacité à dégager un concept clair et saisissable présente un intérêt majeur. Elle est révélatrice d'une autre difficulté :

¹¹¹ LAHIRE, Bernard, *L'invention de l'« illettrisme » rhétorique publique, éthique et stigmates*, Editions la découverte, Paris, 1999.

¹¹² *Ibid.*, p. 7.

¹¹³ Il cite aussi bien des associations comme ATD Quart Monde ou l'AFL, des institutions comme l'UNESCO, INSEE, que des observatoires comme le GPLI qui regroupent des chercheurs de diverses disciplines : sociologie, histoire, sciences du langage, psychologie, etc.

¹¹⁴ LAHIRE, Bernard, *L'invention de l'« illettrisme » rhétorique publique, éthique et stigmates*, *op. cit.*, p. 129.

parvenir à définir le *savoir lire*. Revenant sur l'idée que lire appelle mille compléments d'objets¹¹⁵ « couvrant l'ensemble de l'espace social et marquant leur présence dans des situations si différentes », il se demande « s'il existe entre [ces situations] plus de propriétés communes que de propriétés différentes »¹¹⁶. De quoi parle-t-on quand on évoque l'acte de lire ? Peut-on désigner d'un seul terme des pratiques de lecture si éloignées les unes des autres ? A l'instar de L. Wittgenstein, il conclut cette analyse en rappelant qu'il faut « se méfier du pouvoir qu'a le langage de faire que tout se ressemble ». La lecture de l'ouvrage d'Alain Bentolila révèle, d'ailleurs, des failles dans la réflexion sur les propositions didactiques effectuées par ce linguistique qui tendent à légitimer les réserves de B. Lahire.

En effet, même si A. Bentolila affirme, en préambule, vouloir installer une grande rigueur scientifique dans la définition de la notion en question, il ne parvient pas toujours à mettre en cohérence l'analyse des causes et les réponses proposées en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture. Il explique, par exemple, que l'illettrisme trouve sa source dans un problème de relation entre l'individu et le langage en tant que moyen de communication nécessitant de prendre en compte l'altérité. C'est, pour lui, un « profond malentendu qui s'est progressivement noué dans le fonctionnement du langage et les finalités de son utilisation. »¹¹⁷ Il rappelle aussi, après Gérard Chauveau, que la majorité des illettrés ont une conception essentiellement utilitariste de la lecture qu'ils n'envisagent que dans sa dimension fonctionnelle. Cette perception erronée, étriquée, des finalités de la lecture lui paraît très préoccupante puisqu'il ajoute :

Si cette tendance se précise, elle risque à terme de contribuer à fracturer le monde de l'écrit en « petits lecteurs » du quotidien et de l'utile contre quelques « grands lecteurs » capables de lire plus loin et plus haut. De ce fait la fonctionnalisation réductrice de la lecture, qui cantonnerait dans l'univers clos des tâches quotidiennes les élèves les plus défavorisés, apparaît comme socialement et culturellement dangereuse. La lecture est plurielle, et c'est vers la pluralité et la polyvalence que l'Ecole doit conduire ceux qui lui sont confiés. »¹¹⁸

En lisant ces lignes, on est en droit de penser que, pour lutter contre l'illettrisme, ce chercheur va donc proposer des mesures qui faciliteront aussi la construction de représentations des fonctions affectives et symboliques de la lecture. Il n'en est pourtant rien, malgré l'emploi de l'adjectif « plurielle » pour qualifier l'acte de lire. Cette pluralité est, en réalité, seulement considérée comme connexe à

¹¹⁵ Cf. p. 27.

¹¹⁶ LAHIRE, Bernard, *L'invention de l'« illettrisme » rhétorique publique, éthique et stigmates*, op. cit., p. 136.

¹¹⁷ BENTOLILA, Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, op. cit., p. 61.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 69.

la variété des supports et des utilisations nécessitant une flexibilité du lecteur qui doit apprendre à « tout lire ». Cette conception de l'enseignement de la lecture apparaît déjà chez J. Foucambert, en 1976. Elle se trouve ensuite confortée par la construction d'une typologie des textes liée aux recherches d'A. Adam. Dès lors, les préconisations didactiques imposent des activités qui prennent en compte tout type de textes, dans une approche que je qualifie d'étapiste. En ce qui concerne la littérature, qui est souvent définie par une utilisation spécifique du langage, comme je le montrerai dans la troisième partie de ce chapitre, A. Bentolila affirme que l'apprentissage de l'interprétation passe nécessairement par la prise en compte de la « volonté de l'auteur »¹¹⁹ à laquelle le lecteur doit se soumettre. Cette proposition didactique présentée par Alain Bentolila, pour des élèves de CM1, prouve que, du point de vue du littéraire, il est indispensable de situer aussi les « droits du lecteur » dans le cadre de l'apprentissage de base, sans pour autant laisser penser qu'il n'aurait que des droits.

Qu'entend, par ailleurs, A. Bentolila dans cette opposition entre « petit » et « grand lecteur » ? Le grand lecteur est-il celui qui est capable de soumettre ses interprétations à la volonté de l'auteur ou celui qui parvient à construire la coopération interprétative ? Que signifie former un lecteur dans ces conditions ? Ces questions sont bien au centre de ma recherche, dans la mesure où je veux montrer l'importance de l'apprentissage de la lecture littéraire et du développement d'une forme de subjectivité dans la construction des apprentissages de base en lecture. Elles méritent donc d'être interrogées pour mieux cerner encore la notion de littérature au sein l'apprentissage de la lecture.

2.3. La littératie en question

2.3.1. Définir la notion

Sans nier l'importance des difficultés sociales de maîtrise du lire-écrire et leur incidence sur l'insertion sociale et professionnelle des individus, il est important de mesurer l'incidence des questionnements au sujet de l'illettrisme sur l'enseignement

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 191.

Chapitre 1 : Lecture et littérature

apprentissage de la lecture, tel qu'il est conçu majoritairement aujourd'hui, et particulièrement depuis la réforme des programmes pour l'école primaire en 2008. Cela permet de définir, à l'instar du travail conduit par J.L. Dufays (*et al.*), le contexte et les conditions dans lesquelles peut s'installer la conception de l'apprentissage de la lecture simultanément à celui de la lecture littéraire que je défends.

De fait, le concept d'*illettrisme*, quelle que soit la réalité qu'il recouvre, sert à stigmatiser le défaut ou l'absence d'apprentissage du lire écrire. Il signale les risques de marginalisation qui en découlent, et légitime ainsi les réformes des programmes pour le cycle 2. Si la nécessité pour l'individu d'entrer dans l'écrit afin de s'insérer socialement est aujourd'hui une évidence, des imprécisions demeurent encore quant aux moyens d'y parvenir. S'agit-il d'acquérir plutôt des compétences de lecteur, de scripteur ou d'associer les deux ? Quelle est la place du corpus de textes à lire ? Quelle est la place et la nature de la construction culturelle dans cette perspective ?

Longtemps divisés sur la question de la séparation des habiletés en lecture et écriture dans les apprentissages, les linguistes ou psycholinguistes¹²⁰ semblent aujourd'hui unanimes pour reconnaître la complémentarité des rôles joués par le développement de compétences en réception et en production en matière d'apprentissage de l'écrit et sur l'incidence de cette complémentarité sur le développement cognitif. Aujourd'hui, l'écriture n'est plus conçue comme une simple transcription de l'oral, mais comme « un instrument qui fournit des catégories et des concepts permettant de penser la langue »¹²¹ Pour Jean-Pierre Jaffré, l'expression « entrer dans l'écrit » ne permet sans doute pas d'approcher l'articulation du lire et de l'écrire dans le même temps puisqu'il affirme que :

[...] la lecture et l'écriture jouent des rôles complémentaires qui, à terme, contribuent à construire une compétence homogène et complexe dont ni le terme de lecture, ni celui d'écriture ne peuvent, à eux seuls, rendre compte¹²².

Dès lors, les linguistes et cognitivistes éprouvent le besoin d'édifier un nouveau champ conceptuel, baptisé « littéracie » ou « littératie »¹²³ notion et terme

¹²⁰ Cf. par exemple : Jacques FIJALKOW, Jean-Pierre JAFFRE, Jean-Emile GOMBERT, Michel FAYOL, Gérard CHAUVEAU, Mireille BRIGAUDIOT, (etc.).

¹²¹ JAFFRE, Jean-Pierre, « la littéracie, histoire d'un mot, effets d'un concept », in BARRE DE MINIAC, Christine, BRISSAUD, Catherine, RISPAIL, Marielle, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement*, L'Harmattan, Paris, 2005, p. 33.

¹²² *Ibid.*, p. 23.

¹²³ L'orthographe française de ce terme anglo-saxon reste en débat : le doublement de la consonne semble vouloir s'imposer afin de le lier orthographiquement à lettre et littérature, la graphie de la dernière syllabe étant, elle, toujours fluctuante. Je choisis l'orthographe québécoise « littératie » adoptée dans la réflexion conduite par Y Reuter et Elisabeth Nonnon (*La littératie autour de Jacques*

hérités du vocable anglais « literacy » qu'il me faut donc mieux circonscrire puisque ce domaine tend à s'étendre aujourd'hui dans la recherche autour du lire-écrire, notamment dans les apprentissages dits couramment de base.

D'après Christine Barré-De-Miniac (*et al.*), le terme de *littératie* détermine :

[...] le versant positif de ce que le terme *d'illettrisme* désigne en négatif : l'apprentissage de l'écrit, au lieu du « désapprentissage » que nomme, désigne, voire stigmatise le terme *d'illettrisme*.¹²⁴

Pour ces chercheurs, il ne s'agit pas uniquement d'explorer la question de l'illettrisme sous un angle positif, mais surtout de considérer le rapport à l'écrit dans la diversité des usages comme des modèles théoriques. Selon eux, cette acception permet, d'une part, de ne pas construire le concept d'*illettré* dans l'opposition à *lettré*, et de proposer une observation plus graduée et moins dépréciative de l'accès au lire-écrire. D'autre part, l'acception favorise ainsi une prise en compte des contextes de production de l'écrit, importante pour la définition des objectifs et des modalités d'enseignement. En effet, comme je l'ai montré précédemment, la notion d'illettré repose sur des points de vue disparates et assez flous qui vont de l'incapacité à lire et à écrire au repérage de difficultés dans la compréhension des phrases voire des textes lus. Ces difficultés semblent d'ordre social, linguistique, cognitif tout autant que dues à l'absence de références culturelles. Pour ces chercheurs, le concept de littératie désigne :

un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au services de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales et culturelles.¹²⁵

Par ailleurs, ils considèrent que cette nouvelle approche de l'enseignement du lire-écrire permet de mieux répondre aux mutations socio-professionnelles du monde actuel. En effet, selon eux, cette évolution implique de nouvelles exigences tant quantitatives que qualitatives en matière de *pratiques* de lecture et d'écriture, exigences qui interrogent le système scolaire. Ces chercheurs affirment notamment que la place prépondérante – au moins jusque dans les années 1980 - « des textes littéraires pour la lecture, la rédaction et la dissertation pour l'écriture »¹²⁶ doit être repensée et que le temps de formation indispensable pour maîtriser les compétences

Goody) évoquée au début de ce chapitre et par Francis GROSSMANN dans la mesure où elle fédère une communauté francophone.

¹²⁴ BARRE DE MINIAC, Christine, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement, op.cit.*, p. 8.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 31.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 11.

dans ce domaine doit être allongé. Cette déclaration, datant de 2005, paraît assez surprenante dans la mesure où les modèles de lecture et d'écriture ont déjà largement évolué tant dans le cycle primaire que secondaire. Par ailleurs, en ce qui concerne le cycle primaire, les textes littéraires n'ont jamais constitué un modèle textuel unique et prépondérant, puisque la littérature n'a fait son entrée officielle dans les programmes qu'en 2002.

C. Barré-de-Miniac affirme, encore, dans un article publié dans la *Lettre de la DFLM*¹²⁷, que la littératie relève de trois dimensions : linguistique, sociale et psychocognitive. Néanmoins, pour Francis Grossmann et Catherine Tauveron, la question de la dimension culturelle doit rester centrale :

Ce concept pose en particulier la question du rôle que joue l'écrit dans le processus de compréhension / interprétation des textes si l'on se place dans une perspective développementale mais aussi sociale et culturelle¹²⁸.

On observe donc que les avis divergent quant au champ d'application d'une notion qui fonde de nombreuses recherches récentes en linguistique et qui englobe parfois la lecture de la littérature dans le premier degré, générant des confusions entre les différentes formes que peut prendre la lecture.

Francis Grossmann¹²⁹, quant à lui, s'interrogeant sur le concept anglo-saxon de *literacy* affirme aussi que cette notion permet d'articuler « pratiques sociales, système de l'écrit et apprentissage ». Il cherche alors à lier littératie, compréhension des textes mais aussi interprétation, tout en insistant sur la difficulté de définir cette notion nouvelle pour la recherche française. D'après lui, si le vocable anglais *literacy* évoque, effectivement, la capacité à lire et à écrire, parfois la définition s'arrête sur la dimension fonctionnelle de la lecture et, à d'autres, est étendue à la capacité à comprendre la technologie, la culture, les médias, c'est-à-dire envisage les compétences du lire et écrire dans leur acception les plus larges. Le champ de recherche de cette notion recouvre, de ce fait, tout autant les différentes dimensions de l'écrit que ses rapports avec l'oral. Il peut aussi désigner simultanément un état social ou individuel de la relation à l'écrit. F. Grossmann insiste sur le fait que les différentes acceptions de la notion ne permettent donc pas toujours de réduire la dichotomie qui existe entre les différents écrits et les compétences spécifiques que

¹²⁷ BARRE-DE-MINIAC, Christine, « la notion de littératie et les principaux courants de recherche » in *La lettre de la DFLM*, n°30, 2002.

¹²⁸ GROSSMANN, Francis, TAUVERON, Catherine, in « présentation » in *Revue Repère* n°19 *op.cit.*, p. 6.

¹²⁹ GROSSMANN, Francis, « littératie, compréhension et interprétation des textes », article cité p. 39.

leur lecture requiert. La lecture littéraire s'appuyant sur des compétences spécifiques, ce point de vue confirme l'idée que, la littérature selon la définition qu'on lui prête, ne permet pas toujours de décrire l'ensemble des approches du lire-écrire. Ce qui légitime une observation de la lecture littéraire en tant qu'objet à théoriser et à didactiser de manière spécifique et ce, dès les prémisses des apprentissages dans ce domaine. L'analyse historique de la notion et la présentation des deux modèles antinomiques de l'apprentissage de l'écrit que propose F. Grossmann et que je reprends ci-après, le montrent avec clarté.

2.3.2. Deux modèles pour un concept

2.3.2.1. Un modèle continuiste

Le premier – un modèle continuiste – considère que l'unité de la littérature vient du fait qu'elle consigne l'apprentissage dans un « projet de développement global de l'être humain inscrit dans une réalité culturelle »¹³⁰ dont fait partie l'écrit. Dès lors, l'accès à l'écrit semble naturel et l'institution scolaire devrait seulement accompagner cette entrée dans l'écrit en offrant un contexte scriptural suffisamment riche (donc des textes plutôt longs et variés), et en compensant les inégalités culturelles. Cette conception paraît assez séduisante pour mon projet de recherche, car elle sous-entend que l'on pourrait, dans l'apprentissage de la lecture, consacrer un temps important à la découverte d'œuvres choisies pour leur dimension culturelle. Elle n'est d'ailleurs pas sans rappeler les principes édictés par l'équipe de l'AFL, à la suite des théories de Jean Foucambert que j'ai évoquées au début de ce chapitre. De plus, elle implique une autre conception : celle d'un apprentissage continué de la lecture tout au long de la vie, qui est très communément admise aujourd'hui, notamment dans la recherche en didactique de la littérature.

2.3.2.2. Des limites à ce modèle

Cependant, F. Grossmann rappelle que des chercheurs comme W. Ong ou D. Olson, à la suite de J. Goody, ont montré que la culture écrite n'est pas un simple prolongement de l'oral. Ils évoquent notamment l'importance du passage par

¹³⁰ *Ibid.*, p. 146.

l'écriture pour parvenir à segmenter des unités orales comme le phonème, dont la notion apparaît avec l'invention de l'alphabet. L'entrée dans l'écrit nécessite, selon eux, une approche métalinguistique des unités de la langue, donc un apprentissage plus systématique du code. Les travaux conduits par Roland Goigoux ou Sylvie Cèbe, entre autres, ont largement confirmé cette observation et depuis 2003, un consensus a vu le jour entre psychologues, linguistiques et didacticiens de la lecture sur cette question. Conséquemment, F. Grossmann apporte une deuxième critique au modèle de la continuité en montrant que faire l'impasse sur l'acquisition systématique du décodage risque de conduire l'apprenti lecteur à mobiliser précisément l'essentiel de son activité cognitive à décoder, dans la mesure où cet apprentissage n'est pas stabilisé, au détriment de la compréhension et de l'interprétation de l'œuvre lue. Je montrerai, dans le chapitre 3, à l'occasion de l'analyse des différents manuels, que cette remarque est très utile pour mieux cerner les difficultés d'apprentissage générées par des méthodes fondées sur une lecture suivie d'albums de littérature pour la jeunesse.

2.3.2.3. Un modèle de la discontinuité

Le second modèle – celui de la discontinuité– installe l'idée que l'apprentissage de l'écrit se construit plutôt avec des ruptures de natures variées : rupture entre pratique de l'oral et pratique de l'écrit, entre culture scolaire et non scolaire, entre dimension formelle et informelle etc. La maîtrise de l'écrit se construit alors à partir de diverses « prises de conscience et [d'] expériences qui peuvent parfois s'opposer les unes aux autres »¹³¹. Dans ce modèle, il n'est pas postulé *a priori* que capacité de compréhension des textes et prise de conscience du fonctionnement graphique soient nécessairement simultanées. Francis Grossmann montre alors 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. »¹³²

Avec ce modèle, on perçoit qu'il faut dissocier les différentes habiletés requises par la maîtrise de l'écrit et les construire simultanément dans des activités dédiées. En effet, l'idée de discontinuité implique par exemple un enseignement

¹³¹ *Ibid.*, p. 147.

¹³² *Ibid.*, p. 148.

spécifique des composantes graphophonologiques de l'écrit qui ne s'acquiert pas naturellement. Dès lors, la littérature peut occuper diverses places au sein de l'apprentissage de la lecture. Elle peut devenir un support textuel à la mise en œuvre du décodage et de la compréhension, mais elle n'est pas alors prise comme un objet d'enseignement, et sert de prétexte. Dans cette perspective, on apprend à lire avec la littérature, mais on n'apprend pas à lire littérairement la littérature. Celle-ci peut aussi devenir un objet d'enseignement susceptible d'installer alors une discontinuité avec l'apprentissage du code, tout en apportant une contribution à l'entrée dans les aspects techniques de l'écrit comme je le montrerai ultérieurement.

Ce modèle me semble plus intéressant que le précédent car il impose l'idée que la langue écrite et la langue orale ne sont pas équivalentes et que la maîtrise de l'oral ne suffit pas à s'approprier le fonctionnement de l'écrit. Il permet d'installer une rupture avec la conception étapiste de l'enseignement de la lecture décrit au début de ce chapitre et qui voudrait que l'élève entre naturellement dans des lectures de plus en plus complexes. Dès lors, la littérature peut apparaître comme un champ disciplinaire nouveau au sein même de l'écrit, et qui a ses propres systèmes de codes que l'élève doit s'approprier.

Francis Grossmann ajoute enfin que le concept de littératie a le mérite d'installer un continuum dans l'approche de l'apprentissage du lire/écrire, sans dissocier totalement la relation au support et à d'éventuels niveaux de lecture. Plus qu'une question de terminologie, cette idée permet donc *a priori* de mieux appréhender non seulement la manière dont l'individu construit des compétences de lecteur/scripteur, mais aussi de s'interroger sur les apports de ces compétences dans sa relation aux autres et à la société. Le linguiste affirme que cette notion, parce qu'elle bouscule les frontières entre les champs disciplinaires ou les textes « ordinaires » (fonctionnels) et « extra-ordinaires » (émanant, par exemple, du champ du littéraire), doit permettre d'interroger le lire-écrire de façon relativement large, englobant ainsi les non-lecteurs ou lecteurs en apprentissage et s'interrogeant sur les moyens de préparer une entrée dans l'écrit avant même l'acquisition du lire-écrire.

Cet article de Francis Grossmann intéresse ma recherche dans la mesure où il expose que la compréhension et l'interprétation des textes peuvent préexister à l'apprentissage de la lecture sans être nécessairement liées à ce dernier. Enfin, il rappelle que la compréhension des textes ne peut pas s'établir au détriment de l'apprentissage et de l'automatisation du décodage si on veut que l'élève parvienne à

une autonomie dans la lecture. Cependant, le linguiste ne semble pas distinguer la littérature des autres supports d'apprentissage. En ce sens, nos conceptions semblent divergentes.

2.3.3. Littératie et littérature : quelles relations ?

Cependant, cette extension importante des champs de recherche par le concept de littératie ne risque-t-elle pas de réduire les spécificités de la lecture littéraire à la lecture d'un corpus plus ou moins bien défini mais appelé *littérature*. La réflexion didactique est-elle donc réellement stimulée par l'utilisation d'un terme emprunté à la culture anglo-saxonne ? Au contraire, à force d'élargir le champ d'intervention de la notion de littératie, ne risque-t-on pas de perdre de vue la (les) spécificité(s) didactique(s) de l'acculturation littéraire ?

2.3.3.1. La littératie : une notion qui se veut englobante

En effet, on voit apparaître l'idée que la maîtrise de l'écrit (et donc de la lecture) repose essentiellement sur des compétences à développer (maîtrise linguistique et métalinguistique / développement cognitif / insertion sociale ou culturelle). Dans le même temps, les chercheurs qui tentent d'éclairer cette notion s'intéressent à la manière dont un processus se développe, pour permettre une évolution socioculturelle. Certains chercheurs¹³³ se demandent comment l'école peut adapter ses objectifs d'enseignement pour répondre aux besoins sociaux et professionnels du monde moderne, d'autres¹³⁴ s'interrogent sur la manière dont s'installent compréhension et interprétation.

Pour Francis Grossmann, la question du lien entre l'appropriation progressive du système symbolique de l'écriture et la capacité d'interprétation des textes, reste centrale. Pourtant, par ailleurs, les différentes définitions proposées pour cette notion ne semblent pas toujours prendre en compte « la littérature » comme concept spécifique et ne définissent pas de compétences particulières pour l'accès des élèves à celle-ci. Il s'agit donc d'élargir la notion de littérature à l'ensemble du lire/écrire, lui déniait ainsi certaines spécificités qu'il m'appartiendra de définir ci-après.

¹³³ Comme par exemple Christine BARRE DE MINAC.

¹³⁴ Comme par exemple Francis GROSSMANN.

Jean-Pierre Jaffré, dans son analyse visant à justifier l'intérêt d'une terminologie nouvelle, ne s'interroge pas sur les spécificités culturelles de l'accès au lire-écrire. Pour théoriser la notion, il s'appuie, à l'instar de Christine Barré de Miniac, sur une pluridisciplinarité englobant les champs linguistique, sociologique et psychologique. Si le texte littéraire est évoqué, c'est uniquement dans une perspective utilitariste, qui prend en compte une dimension sémiotique mais qui ne semble pas analyser les divers ancrages culturels. J. Fijalkow (et al.)¹³⁵, dans une communication visant à mettre l'accent sur les liens entre littératie et culture écrite, ne dissocie pas le texte littéraire, comme support à l'apprentissage de la lecture, des autres écrits « sociaux ». En effet, ce chercheur observe l'influence des choix didactiques sur l'apprentissage de la lecture dans une expérimentation conduite dans différents cours préparatoires. L'article s'intéresse essentiellement au choix des supports d'apprentissage pour observer l'efficacité de l'apprentissage du code. Quatre conceptions de l'apprentissage définissant une typologie des corpus possibles sont mises en évidence :

- un choix didactique « mettant l'accent sur le son ». Les textes sont donc conçus uniquement pour nourrir cet objectif d'apprentissage ;

- un choix didactique « mettant l'accent sur le sens » - le corpus de textes présentés consiste en un ensemble d'écrits courts, comprenant « des phrases ou du texte ». Ces corpus privilégient la réalisation d'« acquisitions globales » de mots que les élèves vont reconnaître ou comprendre, puis mémoriser.

- un choix didactique permettant « [d']entrer dans l'écrit ou [d']entrer dans la langue écrite ». On assiste, ici, à un élargissement de la conception du lire – écrire « relatif à la fois à l'objet à apprendre et à l'activité à maîtriser ». Il s'agit donc d'enseigner à la fois la lecture et l'écriture en confrontant l'enfant à des « écrits complets ». Dès lors, les unités de référence proposées aux élèves s'étendent à la phrase et au texte pris comme objet linguistique complexe englobant des dimensions phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique ;

- le quatrième choix didactique vise une « entrée dans la culture écrite ». L'élargissement évoqué précédemment s'étend à l'usage social et culturel des écrits. « L'unité privilégiée est à concevoir plutôt comme une œuvre », c'est-à-dire qu'on ne

¹³⁵ FIJALKOW, Jacques, FIJALKOW, Yona, PASA, Laurence, « Littératie et culture de l'écrit », in BARRE DE MINAC, Christine, BRISSAUD, Catherine, RISPAIL, Marielle, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement*, op.cit., p. 53-68.

sépare pas la dimension langagière de la pragmatique. Il faut conduire l'enfant à percevoir la fonction et les usages sociaux de l'écrit. Ici, les corpus privilégiés intégreront des œuvres littéraires pour la jeunesse aux côtés d'autres écrits sociaux.

Jacques Fijalkow (*et al.*) montre alors que ce dernier choix présente un intérêt majeur, puisque l'expérimentation conduite permet de mettre en évidence de plus grandes habiletés dans les classes qui apprennent à lire avec ce type de corpus. Il appuie sa réflexion sur le lien qui, dans l'apprentissage, est établi entre les habiletés techniques et les usages sociaux de la langue. On peut noter tout de même que les auteurs de l'article n'évoquent pas – au sein de ces usages sociaux - la spécificité de l'œuvre littéraire.

2.3.3.2. Situer la littérature dans cette réflexion

Il est donc essentiel que les littéraires interrogent à leur tour le rapport que l'on peut établir entre les différentes définitions du sujet dit : *illettré*, *lettré*, voire *litterate* (c'est-à-dire ayant accédé à un certain niveau de littératie) au regard des recherches dans ce domaine, pour mieux cerner les relations entretenues par ces deux concepts et définir les compétences spécifiques pour l'accès à la littérature. Il s'agit donc, de se demander si « la manière dont on peut entrer en littérature », vient compléter ou préciser le concept de littératie comme semble vouloir l'affirmer Francis Grossmann ou si, au contraire, elle le reformule dans un champ plus spécifique.

Pour cela, il est nécessaire, dans un premier temps, de définir ce que représente la « culture lettrée » et les spécificités de la littérature, comme je viens de le faire pour la littératie. Puis en second lieu, il convient d'interroger les liens possibles entre enseignement littéraire et apprentissage de la lecture pour permettre par la dimension exploratoire de ma recherche, de mieux comprendre comment peuvent se heurter, se côtoyer, s'associer, s'articuler, se prolonger l'apprentissage littéraire, la construction du sujet lecteur et la formation au lire-écrire. La littérature reste, pour F. Grossmann, un support important y compris durant cette phase d'apprentissage premier. Néanmoins, il m'appartiendra de montrer, qu'elle ne peut pas être uniquement considérée comme un *support de lecture* permettant de définir des niveaux de lecture et d'apprentissage de la compréhension, mais comme un *objet*

d'enseignement spécifique, qui dès lors, dépasse largement le cadre imparti aux recherches dans le domaine de la littératie.

Mon propos n'est donc pas d'apporter une contribution supplémentaire à ces recherches, mais plutôt d'en dégager certains habits qui me permettront de mieux saisir comment nos élèves construisent leurs compétences de lecteurs/scripteurs au cours de leur scolarité et comment la lecture littéraire peut institutionnellement se situer dans un cadre scolaire qui, dans le premier degré, semble encore actuellement plutôt tourné vers la notion de littératie que vers celle de la littérature. Il s'agit aussi de montrer aussi comment l'enseignement littéraire dans le cadre de l'apprentissage de la lecture permet d'envisager un rapport plus ouvert à cette activité, dépassant le cadre utilitariste et instaurant des processus affectifs et symboliques décrit par V. Jouve¹³⁶ que les recherches sur la littératie passent sous silence. La littérature impose une forme de lecture particulièrement élaborée qui engage totalement le lecteur et ne requiert pas que des habiletés techniques comme je le montrerai ci-après. Dès lors, son enseignement permet de former un lecteur plus complet et peut-être aussi de lutter ainsi contre l'illettrisme en interrogeant plutôt le sujet en rupture d'apprentissage que les compétences techniques de l'apprenant en difficulté.

2.4. Lettrisme et littérature : enjeux et polémiques

2.4.1. Lettré et culture lettrée

Le concept de lettré a-t-il encore cours aujourd'hui, alors que la lutte contre l'illettrisme est sans cesse évoquée par les pouvoirs publics et les médias ? Quel rapport entretient-il avec l'enseignement littéraire ?

Si, historiquement, le lettré est représenté par l'honnête homme de l'époque classique, savant capable de maîtriser de nombreux champs de connaissances, aujourd'hui sa représentation a évolué comme le montre William Marx dans sa *Vie du lettré*¹³⁷.

2.4.1.1. Culture lettrée et humanisme

¹³⁶ Cf. partie 1.4.4. Pour conclure p. 61-64.

¹³⁷ MARX, William, *Vie du lettré*, *op. cit.*

Chapitre 1 : Lecture et littérature

Dans le préambule de sa biographie du lettré idéal, William Marx propose une première définition en ces termes :

c'est quelqu'un dont l'existence physique et intellectuelle s'ordonne autour des textes et des livres¹³⁸.

Il ajoute donc, qu'en conséquence, le lettré n'est ni un sage, ni un philosophe, même s'il atteint une forme d'érudition. Il affirme que le lettré se situe plutôt du côté du lecteur, un lecteur particulier qui « sacrifie sa vie pour faire entendre la parole d'autrui »¹³⁹, car, précisément, la vie du lettré est tout entière dévolue aux livres et, comme l'indique l'expression « faire entendre », à la transmission des savoirs et idées qu'ils véhiculent. Tentant d'édifier une biographie de sa figure, l'essayiste construit de fait une réflexion sur le rôle et la pratique de l'enseignement des lettres. En effet, pour W. Marx, les lettrés construisent à la fois « le socle d'une civilisation » et une « instance destructrice » en maintenant actif les textes du passé dans le présent, altérant ainsi le cours de l'histoire. Danièle Sallenave, dès 1991, évoquait déjà le rêve déçu d'une société idéale, dans laquelle les hommes pourraient connaître « une vie libre dans un espace harmonieux, la vie d'un homme émancipé et nourri de la fréquentation des livres »¹⁴⁰ Pour elle, dans une société qui dispose d'une culture livresque, les livres constituent un patrimoine incontournable :

*le don que nous font les morts pour nous aider à vivre, ne pas connaître l'œuvre de la pensée dans les livres est un manque, un tourment, une privation incomparables.*¹⁴¹

Ces positions définissent précisément une question qui me paraît essentielle dans la perspective ouverte par ma recherche. En effet, la littérature est souvent définie comme une porte ouverte sur le monde, une forme de représentation du monde à des époques différentes, une clé pour comprendre et interpréter l'autre et l'ailleurs autant que nous-mêmes. Pour William Marx, le lettré joue dans cette quête un rôle crucial puisqu'il garantit la recherche des sources, du contexte original d'un écrit, rapprochant ainsi passé et présent, faisant vivre le passé dans le présent toujours en mouvement. Cette thèse est partagée par de nombreux auteurs. Ainsi, Jacqueline de Romilly, dans un ouvrage qui vient d'être publié près de quarante ans après son écriture, révélait la lumière et la sagesse de la Grèce antique pour la

¹³⁸ *Ibid.*, p. 11.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 11.

¹⁴⁰ SALLENAVE, Danièle, *Le don des morts*, Gallimard, Paris, 1991, p. 15.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 39.

diffraction sur la société de l'« an de mutation 1974 »¹⁴². Pour elle, la littérature antique permet de fixer des éléments fondamentaux, ferment de l'humanisme, dans un monde mouvant et en perpétuelle mutation. Par la notion d'humanisme, l'académicienne met en évidence l'intérêt qu'il y a à garantir la pérennité d'une culture lettrée. En effet, l'humaniste est celui qui, s'appuyant sur sa culture, cherche à mettre au premier plan des valeurs considérées comme essentielles pour le développement humain, le rapport de l'ipsité à l'altérité. La culture peut garantir à l'individu la possibilité de penser par lui-même, d'assimiler l'héritage du passé pour se tourner vers l'avenir. Dès lors, l'accès à cette culture doit permettre de s'en approprier les valeurs, de les confronter au monde dans lequel on vit et de les actualiser. Le lettré de William Marx, à la manière des Anciens pour l'académicienne, garantit, la construction d'une culture, sa pérennité comme celle de ses valeurs. Il constitue une sorte de rempart culturel assurant la transmission de valeurs indispensables à la mise en cohérence du présent avec le passé de l'humanité. Si on considère que « la vie avec les œuvres » est essentielle et s'impose à la construction d'une forme d'humanisme, il se pose alors inmanquablement la question de la « douleur de la vie sans les œuvres »¹⁴³.

A la lecture de ces trois essais, on constate que, dans une société qui possède une histoire littéraire : « être cultivé, c'est être pleinement homme » et donc que « de cultiver est un devoir, autant qu'un droit. »¹⁴⁴

Les notions de *lettrisme* et *d'illettrisme* développent donc des regards différents sur la formation du lecteur. Les tenants de la culture lettrée visent une formation intellectuelle qui semble, *a priori*, éloignée des contingences quotidiennes sur laquelle je vais revenir.

2.4.1.2. La culture lettrée remise en question

Ceux qui déclarent combattre l'illettrisme, souvent relayés par des organismes internationaux, ont, eux, pour objectif de permettre à chaque citoyen d'accéder à un savoir de base pour atteindre une certaine efficacité socio-professionnelle. Dans le rapport relatif à la grande enquête sur l'illettrisme publiée en 1995, l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE)

¹⁴² ROMILLY (De), Jacqueline, *Ce que je crois*, éditions de Fallois, Paris, 2012.

¹⁴³ SALLENAVE, Danièle, *Le don des morts, op.cit.*, p. 81.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 83.

donne deux définitions de la littératie, versant positif de l'illettrisme, reprises et discutées par Christine Barré-de-Miniac¹⁴⁵ :

1. la littératie permet d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances, accroître son potentiel.

2. la littératie concerne les capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit au travail ou dans la collectivité. Dans sa dimension sociale, la littératie inclut le rapport entre les individus et l'application qu'ils font de leurs capacités au sein de la société, et dans sa dimension individuelle les processus de traitement de l'information dont se sert la personne dans sa vie quotidienne à l'égard de la lecture et de l'écriture.

La première définition s'intéresse essentiellement à la fonctionnalité de l'écrit et se positionne clairement du côté de l'utilité par opposition implicite à la construction d'une culture lettrée. L'écrit est présenté par l'OCDE avant tout comme un outil indispensable à l'insertion sociale et/ou économique. L'accès à l'écriture implique une mutation sociale et culturelle qui exclut d'emblée ceux qui ne maîtrisent pas ces compétences. Cependant, cette métamorphose ne saurait concerner uniquement le code linguistique, selon J. Goody, puisque la perte de la valeur de la parole, affecte durablement les relations sociales, établissant une hiérarchisation entre société lettrée et illettrée.

Certes, comme l'affirme le rapport de l'OCDE, l'individu contemporain pour s'insérer dans une société industrialisée, doit posséder une bonne maîtrise de l'écrit. Les analyses statistiques réalisées sur les populations de chômeurs dans les pays fortement développés dénotent d'ailleurs une étroite corrélation entre niveau de lecture-écriture et réussite sociale. Mais, la sélection des élites se construit sur une base d'excellence scolaire, sur la maîtrise solide du lire-écrire comme le montre le sociologue Bernard Lahire dans son ouvrage au titre évocateur *Culture écrite et inégalités scolaires*¹⁴⁶. La question du traitement de l'information écrite est donc centrale et l'échec scolaire réside, pour B. Lahire, en partie dans le rapport particulier que certains enfants entretiennent avec le langage. En ce sens, on observe au début des « trente glorieuses » une évolution des choix pédagogiques et un recul des

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 27.

¹⁴⁶ LAHIRE, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, op. cit.

valeurs littéraires au profit d'un enseignement plus fonctionnel qui semble lié à cette analyse postérieure de l'OCDE. A.M. Chartier et J. Hébrard observent d'ailleurs, qu'on assiste aussi à un recul de la lecture littéraire chez les élites, notamment dans les domaines scientifique et technologique. Ils ajoutent que

les paradigmes de la lecture ont tellement changé qu'on peut effectivement trouver des « non-lecteurs » (de livres) parmi les futurs cadres économiques, mais aussi parmi les chercheurs et les universitaires de demain. Les études scientifiques et techniques [...] allient un faible usage de la bibliothèque et un fort usage de la salle informatique à des loisirs ludiques [...] comprenant (le cas échéant) des lectures distrayantes et sans ambition culturelle.¹⁴⁷

Cependant, peut-on envisager une formation du lecteur sans un accès à une forme de culture lettrée ? Doit-on concevoir l'apprentissage de la lecture dans une visée purement utilitariste, pour assurer un savoir de base économiquement viable ? Au contraire, ne doit-on pas considérer qu'il peut « y avoir, dans une « république moderne » [une utilité] à étudier la littérature [...] »¹⁴⁸ et à en favoriser la transmission et la pérennité ?

Le questionnement formulé ci-dessus se heurte à une réalité historique, car culture lettrée (parfois présentée comme extra-ordinaire) et culture ordinaire sont régulièrement opposées dans les discours politico-économiques. La culture lettrée est longtemps demeurée l'apanage d'une élite. De ce fait, elle a fait l'objet de contestation, mais ne le demeurera-t-elle pas si la priorité institutionnelle est centrée sur la lutte contre l'illettrisme et non sur la volonté de permettre à chacun de devenir lettré. La nécessité d'ouvrir un nouveau champ de recherche dans l'accès au lire-écrire (la littératie) qui ne fixe pas réellement le statut de la culture témoigne d'une difficulté à admettre l'accès à la culture lettrée comme une nécessité, un *devoir* selon D. Sallenave. Cette dernière dénonce d'ailleurs la dénégation de « l'idée même de culture ». Elle souhaiterait voir se développer plutôt la volonté de supprimer « des obstacles qui tiennent écartés [de la culture lettrée] la grande masse des dépossédés. » Ainsi, se trouve réactualisé le débat qui, déjà dans la Grèce antique, animait Calliclès et Socrate¹⁴⁹ à propos de l'utilité sociale de la philosophie. Si pour Socrate, la philosophie, c'est-à-dire, la formation intellectuelle de la pensée, l'art du

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 675.

¹⁴⁸ CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires*, Editions Amsterdam, Paris, 2007, p. 23.

¹⁴⁹ PLATON, (trad. Monique Canto), *Gorgias*, (Editions Garnier Flammarion, Paris, 1993 pour l'édition consultée).

langage, était nécessaire à la construction de l'individu et à la survie de la cité, pour Calliclès, ce qui primait c'était l'efficacité. En effet, pour lui, un homme que le poète trouvait « remarquable dans des débats publics » n'était qu'un sous-homme, car :

Un homme comme cela se trouve écarté [du centre de la Cité] pour tout le reste de sa vie, une vie qu'il passera à chuchoter dans son coin avec trois ou quatre jeunes gens, sans jamais préférer la moindre parole, libre, décisive, efficace.¹⁵⁰

2.4.1.3. Former l'esprit : une conception traditionnelle

Les affirmations de Danièle Sallenave ou celles d'Yves Citton vont dans le même sens. Cependant, même si Danièle Sallenave affirme vouloir dénoncer une forme d'injustice dans l'accès à la culture littéraire, elle ne propose pas une réflexion approfondie sur la manière de la réduire qui permettrait de contrer réellement les détracteurs de l'enseignement littéraire. En effet, dans le *Don des morts*, elle affirme, exemplifiant le souvenir d'un vécu personnel, qu'elle n'a « jamais appris à lire », qu'elle ne peut se rappeler le temps où elle ne savait pas lire. Elle ajoute même :

Un jour vint où l'on s'aperçut que je savais lire, on me donna des livres, tout était dit.¹⁵¹

Posture d'auteur ? Souvenir magnifié d'une enfance choyée et privilégiée ? Elle seule pourrait répondre à cette question, néanmoins, son assertion est représentative d'un certain nombre d'idées reçues qui apparaissent systématiquement dans les débats sur la lecture et le rapport entre enseignement et littérature. L'accès à la littérature est-il réservé à une élite qui formera l'ensemble des lettrés de demain ? Je montrerai dans le chapitre 2 que tous les auteurs n'ont pas cette posture quand ils évoquent leur apprentissage et que si l'on s'arrêtait à ce type d'assertion, la recherche en didactique de la littérature n'aurait pas lieu d'exister¹⁵². Mais auparavant, il paraît important de relater l'expérience conduite en 2008, par Danièle Sallenave. En effet, elle rencontre, au collège de la Marquisanne à Toulon, classé « ambition réussite », deux classes de troisième. Cette confrontation a lieu dans le cadre

d'une grande opération nationale montée fin 2007 pour essayer de combler ce fossé qui sépare les collégiens des livres. Opération lourde et coûteuse, médiatique, politique même : faire parrainer une classe de troisième par un écrivain.¹⁵³

¹⁵⁰ SALLENAVE, Danièle, *Le don des morts*, op.cit., p. 215-216.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 51.

¹⁵² Ce que Danièle SALLENAVE semble quelque part préconiser comme en témoignent certains passages de son ouvrage *Nous, on n'aime pas lire* ».

¹⁵³ SALLENAVE, Danièle, « *Nous on n'aime pas lire* », Gallimard, Paris, 2009, p. 15.

Elle découvre alors que « ces » élèves, dont elle évoque de façon récurrente l'origine étrangère, le plus souvent maghrébine, n'aiment pas lire, n'hésitent pas à le proclamer haut et fort, sans culpabilité. Ils préfèrent « le foot ». Pourquoi vouloir, alors, à tout prix, les conduire à la lecture ? Est-ce bien à la lecture de la littérature qu'il faut les intéresser ? Est-ce nécessaire ?

L'essai qui naît des trois temps d'échanges qu'elle a eus avec les classes, sonne, *a priori*, comme un témoignage et un plaidoyer pour tenter de résoudre cette difficulté et conduire vers les livres la « grande masse des dépossédés » incarnée par ces élèves. Pourtant, les propositions de remédiation restent bien laconiques. D'une part, elles ne distinguent nullement « goût de lire » et « goût pour la littérature ». D'autre part, elles sont constituées d'un ensemble d'injonctions à mettre en œuvre, injonctions qui, d'après Danièle Sallenave, se passent de mode d'emploi :

- enrichir le vocabulaire et la connaissance de la grammaire pour développer une meilleure maîtrise linguistique¹⁵⁴, donc permettre la compréhension des textes,
- éviter une pratique techniciste dans l'approche des textes, pour enseigner « la pratique, pas la théorie des livres »¹⁵⁵,
- faire de l'école un sanctuaire et ne mettre face aux élèves que des enseignants qui ont ressenti le goût de lire.

Cet ouvrage se présente donc comme un énième pamphlet contre ce qu'elle nomme avec ironie « les dérives dogmatiques » des tenants de la réflexion pédagogique¹⁵⁶. Il peut paraître anodin, pourtant, il me semble essentiel car il se situe au cœur des débats médiatiques et politiques qui animent la réflexion sur la formation du lecteur aujourd'hui et qui se placent souvent fort loin de la réalité des besoins et des pratiques. Il sous-tend des questions essentielles et qui m'apparaissent comme contradictoires. D'une part, la position de Danièle Sallenave reste celle exprimée dans *Le don des morts*, la littérature est indispensable à la formation de l'individu, elle permet de « cultiver, vivifier, édifier, attendrir »¹⁵⁷, mais l'auteur évoque le goût de lire la littérature car, pour elle, le verbe *lire* implique nécessairement la notion de littéraire. Pourtant, j'ai montré précédemment à l'appui des travaux de J. Hébrard (*et al.*) que le goût de lire ne conduit pas nécessairement à

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 66.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 98.

¹⁵⁶ A l'intérieur desquels, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et l'idée qu'on ne peut pas apprendre à enseigner.

¹⁵⁷ HUGO, Victor, cité par Danièle Sallenave en exergue de son ouvrage « *Nous, on n'aime pas lire.* »

Chapitre 1 : Lecture et littérature

la lecture de la littérature, le lecteur peut s'arrêter à des lectures techniques, ou distrayantes constituées d'un ensemble d'écrits sociaux. Sur ce sujet, l'écrivaine ne transige pourtant pas : l'accès à la littérature est le moyen de former le jugement. L'expérience pratique conduite à Toulon, lui permet de découvrir qu'il y a, chez les élèves avec lesquels elle a travaillé, une demande, un besoin d'ordre éthique qu'elle exprime en ces termes :

[qu']ils attendent de nous qu'on les aide, qu'on les aide à s'instruire peut-être, à trouver ensuite un travail, peut-être. Mais plus encore à trouver leur chemin.¹⁵⁸

C'est bien sûr, une contribution intéressante pour ma réflexion, car, ici, il ne s'agit plus de lutter contre l'illettrisme mais bien de défendre l'accès à une culture lettrée. Cependant, quand la réflexion de l'écrivaine se poursuit autour des modalités de transmission, elle laisse supposer, sans le justifier scientifiquement, que cet accès dépend essentiellement des savoirs linguistiques acquis à l'école élémentaire. De plus, elle semble considérer que cette transmission est plutôt assurée par l'imitation du comportement des enseignants, qui doivent avoir découvert eux-mêmes le plaisir de lire (la littérature ?) pour pouvoir l'enseigner.

La position développée par D. Sallenave rejoint la conception étapiste de l'apprentissage de la lecture, évoqué dans l'aperçu historique que j'ai conduit au début de ce chapitre, qui a eu cours dans l'enseignement en France jusqu'au début des années soixante-dix. Selon l'écrivaine, l'école élémentaire doit assurer des apprentissages d'ordre linguistique et métalinguistique, puis le cycle secondaire assurera le passage vers la littérature. Cependant, c'est méconnaître, ici, des aspects essentiels de la lecture que j'ai déjà évoqués précédemment. En effet, l'auteure de *Don des morts* considère que les blocages des collégiens rencontrés, émanent d'un déficit de maîtrise de la langue et d'une forme de déterminisme social. De fait, ils ne perçoivent pas les profits personnels qu'ils peuvent tirer de la lecture, puisqu'ils ne maîtrisent pas la langue des textes et sont issus d'un milieu social qui souffre d'un déficit culturel. Elle évoque d'ailleurs à de nombreuses reprises la « pauvreté » culturelle de leur univers. Elle semble donc considérer que la maîtrise technique de la lecture ainsi qu'une relative aisance dans le maniement de la langue suffisent à guider l'apprenant vers la lecture des textes littéraires sans pour autant s'interroger sur l'impact de ce manque de culture sur leur comportement de lecteur. Pourtant, la lecture littéraire requiert d'autres compétences. Elle nécessite en premier lieu,

¹⁵⁸ SALLENAVE, Danièle, *Nous on n'aime pas lire*, op.cit., p. 152.

comme je le montrerai dans le chapitre suivant, que les élèves puissent s'approprier l'univers de référence des récits, qu'ils soient aptes à se projeter dans le texte pour en saisir les enjeux narratifs et culturels. Dès lors, comment imaginer que cette acculturation ne débute que dans le cycle secondaire. D'autre part, les lecteurs doivent être aptes à se positionner en chercheurs de sens, ils doivent avoir perçu que le texte littéraire nécessite une coopération interprétative. Les instructions officielles de 2002 l'affirment avec précision : l'enseignement de la lecture passe par l'apprentissage d'une posture interprétative qui dépend autant de la maîtrise de la langue que de la représentation du rôle du lecteur et de la posture de l'enseignant incitant l'enfant à confronter sa compréhension à celle de ses pairs. Il faut pour cela admettre que les textes peuvent résister à la compréhension première, que le lecteur est actif dans la construction du sens et qu'il ne se contente pas d'appliquer des techniques pour comprendre le texte. Dès lors, apprendre à lire uniquement par imitation du comportement de l'adulte-enseignant implique l'idée d'une hiérarchisation des sens dégagés par l'enseignant. De ce fait, on n'implique pas l'élève en tant que sujet, on le cantonne dans une posture scolaire, cette posture précise que les collégiens rejettent en affirmant explicitement « nous, on n'aime pas lire » alors que la lecture reste le pivot des apprentissages.

L'analyse des propositions faites par D. Sallenave à l'issue de l'expérience conduite à Marseille, pose implicitement le débat qui traverse régulièrement l'institution scolaire la littérature est-elle un objet à enseigner ? Ne suffit-il pas d'enseigner le lire-écrire pour permettre à tout un chacun de s'approprier les œuvres littéraires ? Peut-on construire une didactique de la littérature ? Mais ce débat peut aller au-delà de la négation de la didactique, il interroge aussi le sens donné à l'apprentissage littéraire.

2.4.1.4. A quoi bon lire et enseigner la littérature ?

W. Marx montre, quant à lui, que le lettré, même s'il cherche derrière l'accumulation de références une garantie de neutralité pour s'effacer au maximum et se mettre au service du texte, est aussi un lecteur, donc, quelqu'un qui s'engage dans la lecture. Dans sa biographie fictive, le lettré est vu comme une sorte d'archétype, sans autres frontières géographiques ou temporelles que celles de la lecture, de la

volonté de s'ériger en passeur de textes. Pour lui, à l'instar de Barthes, la présence du livre et de la bibliothèque ne suffisent pas à la transmission et à la pérennisation de la culture, le travail du lettré est indispensable.

Selon Yves Citton¹⁵⁹, ce travail de transmission, c'est avant tout celui de l'enseignant qui actualise les textes, indique le chemin de l'actualisation pour les rendre lisibles par-delà une forme d'usure du temps. Les deux points de vue différent donc, dans la mesure où le lettré travaille à maintenir la mémoire des textes alors que l'enseignant opère des déplacements contextuels. Cependant, chacun d'eux contribue à permettre une pérennisation de la culture, une transmission par la connaissance des œuvres anciennes, établissent des liens entre les générations. Comme le lettré, l'enseignant prolonge les textes du passé, les réactive dans le présent pour permettre au lecteur qu'il forme de s'inscrire dans une histoire culturelle et donc sociale.

Pour William Marx, cette pérennisation des textes par des passeurs s'inscrit comme une contestation du présent, une mise en danger de l'équilibre communément établi par l'intrusion du passé dans le cours des choses, car « ce qui surgit du présent renforce [le passé] il le développe. » Séparant l'écriture du savoir, il montre que la transmission du passé ne peut se faire en dehors de la prise en compte de l'être humain, affirmant ainsi une posture humaniste.

Sur ce plan, la distinction entre civilisations orales et écrites s'estompe. Fût-il le plus érudit, fût-il fondé sur toute une bibliothèque, il n'y a pas de savoir en dehors de son actualisation vivante dans un être humain ; il n'est pas séparable d'une dimension proprement existentielle. Le lettré lui offre cette incarnation au prix d'un travail permanent contre la mort et l'oubli.¹⁶⁰

Pour W. Marx, l'actualisation des textes par le lettré favorise le développement d'une transmission de valeurs humaines qui donnent du sens au savoir. Le lettré incarne cette posture humaniste dans son existence-même.

Yves Citton montre, quant à lui, la nécessité d'enseigner une pratique de *lectures actualisantes*. Il s'agit d'apprendre à lire des textes du passé, en s'attachant à exploiter la dimension connotative du texte pour en dégager une forme de reconfiguration des problèmes propres à la situation historique du lecteur, sans viser la recherche des conditions historiques liées à l'écriture¹⁶¹. L'enseignant peut alors, parfois, pour mettre cette connaissance à la portée de ses élèves ou étudiants,

¹⁵⁹ CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires?*, op. cit.

¹⁶⁰ MARX, William, *Vie du lettré*, Les éditions de Minuit, Paris, 2009, p. 98.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 344.

exploiter la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage sur le présent, comme le fait J. De Romilly dans *Ce que je crois*. Cette pratique nécessite donc un travail interprétatif et met en évidence la pluralité des sens possibles des œuvres. C'est donc surtout la dimension herméneutique qu'implique l'acte de lire qui peut permettre de définir « [l'utilité des] études littéraires au sein des évolutions actuelles de nos formes sociales. »¹⁶² Y. Citton montre, en effet, que ce qui est en jeu dans la lecture d'une « phrase (« littéraire » ou pas) » et la formulation d'un « avis sur le sens d'un paragraphe »¹⁶³, c'est la question de l'interprétation. Ainsi, apprendre à interpréter permet de former – non seulement un lecteur de la littérature capable de s'appropriier les textes – mais surtout un sujet pensant et agissant, capable de mieux cerner le monde qui l'entoure. Cette question ne doit pas être posée uniquement à l'université, elle concerne aussi l'école « puisque l'œuvre invite elle-même à la discussion, parce qu'elle est symbole et non concept »¹⁶⁴ le symbole imposant l'interprétation. Y. Citton insiste aussi pour « compter au nombre d'exigences minimales des nouvelles formes d'alphabétisme (de littératie) »¹⁶⁵ afin de composer ce renouvellement de l'humanisme que « de nombreuses voix appellent de leurs vœux. »¹⁶⁶ Pour Yves Citton, il ne s'agit pas de construire un lettré au sens encyclopédique du terme, l'érudition n'est pas son but. En effet, ce concept, s'il peut avoir des aspects séduisants pour qui veut maintenir vive la connaissance de la Littérature, reste discutable puisque, sans nul doute, personne n'est capable de tout lire.

Yves Citton n'envisage donc pas le lettré dans la même perspective que W. Marx. Pour ce dernier, le lettré est celui qui consacre sa vie aux livres et qui s'installe ni tout à fait dans le passé, ni tout à fait dans le présent. Il vit aux confins des époques et de la réalité, pour maintenir vivante la mémoire des livres. Son cabinet d'étude est un jardin, son « logis tourne le dos au monde »¹⁶⁷ parce que les livres contiennent le monde et qu'il est donc « un cosmos à lui tout seul »¹⁶⁸. Sa biographie compte vingt-quatre chapitres, instituant ainsi un monde clos sur lui-même, un cycle à l'image des heures qui composent la journée. Le choix de réunir ses nombreuses

¹⁶² CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires? op. cit.*, p. 24.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 32.

¹⁶⁴ CHABANNE Jean-Charles, DUNAS Alain, VALIDIVIA Jean, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. » article cité, p. 92.

¹⁶⁵ CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires? op. cit.*, p. 33.

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ MARX, William, *Vie du lettré, op. cit.*, p. 69.

¹⁶⁸ *Ibid.*

figures en un seul personnage, dont W. Marx retrace le parcours de la naissance à la mort, permet d'affirmer qu'il s'agit bien de présenter une nouvelle figure de l'érudition. L'incarnation du lettré impose une existence matérielle, des habitudes de vie, une biographie qui fait de lui un individu à part. Mais il n'est plus tout à fait humain, sans sexe, sans image, il ne meurt jamais tout à fait.

La position défendue par Yves Citton se situe dans une perspective bien différente. Son ouvrage ne vise en rien la description d'une figure, il n'élabore pas un portrait du lettré idéal, ne cherche pas à relier les époques à travers une constellation de personnalités ou de personnages, mais s'interroge plutôt sur l'intérêt de former un lettré. En ce sens, il rejoint partiellement W. Marx, notamment quand il montre la liaison entre le passé et le présent. Cependant, pour Y. Citton, le lettré est celui qui sait utiliser sa culture pour comprendre et s'approprier le monde qui l'entoure. Il cherche à rendre compte de

la puissance propre de la littérature, conçue davantage comme un mode de lecture que comme une propriété inhérente à certains groupes de textes.¹⁶⁹

Le lettré d'Yves Citton est donc plus celui qui « sait lire » et tirer des bénéfices de ses lectures que celui qui ne vit que par les livres. Et la formation de l'objectif qu'il assigne aux études littéraires : former un lecteur qui peut tirer profit dans sa vie quotidienne et professionnelle de ses lectures, parce qu'il apprend à interpréter, à comprendre les signes des textes et développe ainsi ces capacités heuristiques. Enseigner la littérature c'est permettre l'élaboration des sens, dans un mouvement de va et vient entre le passé et le présent pour former la pensée de l'élève (ou de l'étudiant) comme la conscience de son appartenance à une culture, à une histoire. C'est lui donner les moyens de comprendre le monde dans son historicité et dans son évolution pour s'inscrire pleinement dans celui-ci.

Effectivement, les défenseurs des études littéraires souhaitent favoriser, par cet enseignement, la capacité à élaborer du sens, pour contribuer « au frayage de nos devenirs individuels et collectifs »¹⁷⁰. Dès lors, il apparaît nettement que l'accès à la culture littéraire ne peut pas reposer sur une connaissance de « l'image de livres figés »¹⁷¹. Il s'agit surtout d'un projet ambitieux permettant de gagner accès à la puissance interprétative et favoriser le « décollage entre sens commun des discours

¹⁶⁹ CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires?*, op.cit., p. 26.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 212.

¹⁷¹ BAYARD, Pierre, *Comment parler des livres qu'on n'a pas lu*, Les éditions de Minuit, Paris, 2007, p.120.

et leur réappropriation individuante, actualisée en fonction des pertinences propres de l'interprète »¹⁷².

Les propos d'Yves Citton, plus encore que ceux de W. Marx, font écho à mon projet de recherche. En effet, ils inscrivent la lecture dans un contexte large qui dépasse l'acculturation encyclopédique pour se centrer sur la formation de l'individu, de sa pensée par le biais du savoir-lire et comprendre.

Avoir l'ambition de former un lecteur capable d'entrer dans une forme de « lettrisme », - plutôt qu'éviter le risque d'illettrisme -, implique donc de s'interroger sur les fonctions de la littérature dans la formation de l'individu, pour parvenir à dépasser la dichotomie culture ordinaire/culture lettrée et montrer que la culture lettrée permet avant tout de se positionner en lecteur efficace et critique, donc en citoyen efficace et critique.

2.4.2. Vers une définition des fonctions de la littérature

Le lettré du 21^{ème} siècle doit donc entretenir un rapport précis avec l'humain, l'existence, la continuité et le développement de la pensée. En ceci, il renouvelle sans cesse une forme d'humanisme dans la mesure où la littérature a été placée, entre nature et culture, sous le signe de l'humain.

2.4.2.1. lire pour se découvrir en l'autre

C'est justement cette question que Jacqueline de Romilly cherche à exemplifier en publiant *Ce que je crois*. S'appuyant sur son expérience littéraire, sur son rapport lettré aux textes de la Grèce antique, elle montre alors comment l'omniprésence de la « lumière » dans les œuvres antiques, que le célèbre vers de Racine « Soleil, je te viens voir pour la dernière fois »¹⁷³ prolonge admirablement, éclaire les périodes les plus sombres de sa vie pour la ramener au bonheur. Elle affirme d'ailleurs que ces textes « se situent à la rencontre entre [son] expérience et celle de cette autre civilisation, à la fois si proche de la nôtre et si différente. » Elle se

¹⁷² CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires?*, op. cit., p. 245.

¹⁷³ RACINE, Jean, *Phèdre*, cité par ROMILLY (de), Jacqueline, *Ce que je crois*, op.cit., p. 16.

demande alors comment « nourrie de ces textes au contact desquels [elle] vivai[t] » aurait-elle pu « ne pas porter sur le présent, grâce à eux, un regard différent »¹⁷⁴.

Cet exemple personnel, comme le portrait du lettré de W. Marx, participe à une forme de définition des fonctions de la littérature et donc de son enseignement comme moyen de transmettre des valeurs mais aussi comme une capacité à percevoir les dimensions esthétiques de la littérature classique comme contemporaine.

Pour Yves Citton, il s'agit moins de transmettre des valeurs que d'inspirer au lecteur une réflexion et des comportements éthiques. La littérature peut, selon lui, devenir « inspirante », à la condition que sa lecture vise « une rencontre capable de bousculer l'ordre de nos priorités et de nos fins »¹⁷⁵ Elle peut alors être conçue dans une perspective de formation plus vaste de l'individu en devenant « le lieu déclencheur d'un profond réagencement éthique. »¹⁷⁶ Il s'agit de permettre à l'individu d'envisager de « réordonner l'économie de ses affects »¹⁷⁷, de réfléchir à ses pulsions, désirs, gestes, paroles, actions pour éventuellement les modifier. La littérature participe à ces déplacements d'ordre éthique dans la mesure où elle présente par la fiction des modèles de fonctionnements différents, la mise en actes des passions humaines. Les processus d'identification à l'œuvre dans la lecture, sur lesquels je reviendrai dans mon second chapitre, favorisent un décentrement de l'individu-lecteur qui « contribue à altérer la figure [il a] l'habitude de se reconnaître »¹⁷⁸. Yves Citton compare alors la lecture littéraire à « une cabine d'essayage » qui agit comme un miroir en permettant à chacun de se regarder sous les traits d'un autre et de juger son/le comportement ainsi endossé. La lecture littéraire constitue donc une somme d'expériences que le lecteur vit par projection dans l'altérité et qui le ramène à son ipséité.

La lecture des textes littéraires favorise donc, d'une part, le tissage des liens entre les époques pour assurer une continuité et un renouvellement des idées et des attitudes humaines. D'autre part, elle facilite l'émergence d'une pensée en permettant, par les processus d'identification et de projection du lecteur, d'analyser les continuités et discontinuités de la société, des passions humaines. Elle installe

¹⁷⁴ ROMILLY (de), Jacqueline, *Ce que je crois*, op. cit., p. 9.

¹⁷⁵ CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires?*, op. cit., p.155.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 156.

¹⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 157.

donc une prise de conscience éthique du rapport que l'individu entretient avec le monde qui l'entoure.

Yves Citton évoque à ce propos « le rôle de catalyseur dans le processus collectif des frayages possibles »¹⁷⁹ que joue la littérature. Le choix du terme « frayage » par le critique me semble particulièrement intéressant, dans la mesure où il détermine la manière dont se constitue, grâce à la répétition, de plus en plus aisément la conduction d'un flux nerveux. La lecture littéraire innerve donc la pensée du lecteur, et les profits qu'il en tire sont d'autant plus évidents qu'il a pris l'habitude de lire. Le verbe « frayer » évoque aussi l'idée de frottement, d'ouverture difficile d'un passage, de naissance et donc de renouvellement. Par cette métaphore, Yves Citton montre alors que la lecture littéraire offre un accès, certes parfois difficile, aux significations des textes qui vont à leur tour permettre l'éclosion du lecteur. Elle l'éclaire, guide sa pensée pour lui permettre de connaître le monde ou de co-naître au monde comme le suggère P. Claudel avec *Connaissance de l'Est*¹⁸⁰.

2.4.2.2. la littérature pour accéder à la connaissance du monde

La littérature, notamment par la fiction narrative, propose donc le reflet, l'image, la représentation des sociétés et de l'humain. Étendant le champ de sa réflexion à la vocation de l'enseignement littéraire, William Marx ajoute que la littérature a bien une double postulation, en ceci qu'elle est considérée simultanément comme « une expression du réel et comme puissance d'arrachement à ce même réel. »¹⁸¹

Cette question est essentielle quand on cherche à théoriser la notion de littérature. Ainsi, pour Antoine Compagnon, la question de la dimension cognitive de la littérature :

c'est la définition humaniste la plus courante de la littérature, comme connaissance spéciale, différente de la connaissance philosophique ou scientifique. [...] Selon le modèle humaniste, il y a une connaissance du monde et des hommes qui nous vient de l'expérience littéraire (peut-être pas seulement de celle-ci, mais principalement de celle-ci), une connaissance que seule (ou presque seule) l'expérience littéraire nous procure.¹⁸²

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 215.

¹⁸⁰ CLAUDEL, Paul, *Connaissance de l'Est*, Gallimard, Paris, 1900.

¹⁸¹ MARX, William, *Vie du lettré*, *op. cit.*, p. 12.

¹⁸² COMPAGNON, Antoine, *Le démon de la théorie*, Editions du Seuil, Points essais, Paris, 1998, P. 37.

Chapitre 1 : Lecture et littérature

Les théoriciens de la littérature considèrent donc que la fiction littéraire crée un univers qui s'inspire du réel, le questionne, le décrit, le dépasse ou le transcende. Ainsi, elle offre une fenêtre ouverte sur le monde et l'individu qui permet de mieux les comprendre, les ressentir ou les juger. Quelle que soit la théorie littéraire avancée, celle de la mimésis aristotélicienne comme celle de l'illusion référentielle de Barthes, le réel reste au centre de l'analyse de la création littéraire. Pour Jean-Paul Sartre, c'est parce que la littérature est langage, parce qu'elle nomme les choses du monde qu'elle permet de les révéler :

Parler c'est agir : toute chose qu'on nomme n'est déjà plus tout à fait la même, elle a perdu son innocence. Si vous nommez la conduite d'un individu vous la lui révélez : il se voit.¹⁸³

L'expérience littéraire constitue donc une expérience langagière qui implique le lecteur, « l'arrache au monde pour le [lui] rendre autre, revu, éclairé »¹⁸⁴, Dès lors, la littérature peut permettre de construire une autre connaissance du monde que la découverte empirique. Cette expérience d'ordre culturel faciliterait chez le lecteur une forme d'achèvement du sens du monde. Elle peut accomplir cette connaissance de l'univers « parce qu'en elle, il se revisite »¹⁸⁵ et parce que les héros présentés dans les fictions littéraires

ont notre langage, nos faiblesses, nos forces. Leur univers n'est ni plus beau ni plus édifiant que le nôtre. Mais eux du moins courent jusqu'au bout de leur destin [...].¹⁸⁶

C'est certainement cette conception-là de la littérature qui a permis à Proust d'affirmer que « La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent réellement vécue, c'est la littérature. »¹⁸⁷ Cependant, le monde tel qu'il est présenté dans le texte littéraire reste « une ébauche de monde »¹⁸⁸, un monde marqué par une forme d'incomplétude, « pas nécessairement cohérent, mais [...] “meublé”, c'est-à-dire construit de pièces et de morceaux, chaque nouveau chapitre, chaque nouveau paragraphe ajoutant quelque chose à cet ameublement »¹⁸⁹ posant alors un problème de statut ontologique du monde ainsi inventé. C'est un monde fait d'images, plus ou moins fidèles au réel, car

¹⁸³ SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Gallimard, idées, Paris, 1948, p. 29.

¹⁸⁴ SALLENAVE, Danièle, *Le don des morts*, op. cit., p. 98

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ CAMUS, Albert, *L'Homme révolté*, Gallimard, Paris, 1951, p. 314.

¹⁸⁷ PROUST, Marcel, *Le temps retrouvé*, 1927, (Editions Garnier Flammarion, Paris, 1986, p. 290 pour l'édition consultée).

¹⁸⁸ CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., p. 215.

¹⁸⁹ LECERCLE, Jean-Jacques, SHUSTERMAN, Ronan, *L'emprise des signes, débat sur l'expérience littéraire*, Editions du Seuil, Poétique, Paris, 2002, p. 15 ;

si la littérature absorbe du réel, c'est pour le restituer. [...]Ecrire, c'est assimiler le réel pour le métamorphoser, suivant un rapport complexe d'échange, successivement attractif et répulsif.¹⁹⁰

C'est une des raisons pour lesquelles la lecture de la littérature implique plus particulièrement une dimension cognitive essentielle et impose « une élaboration herméneutique » qui « complètera et précisera les lignes de ces mondes. »¹⁹¹ Mais c'est aussi précisément cette diffraction, cette présentation kaléidoscopique et imagée du monde, que rend possible le travail esthétique du langage, qui confère à la littérature certaines valeurs que peut décrypter le lecteur en s'appuyant tant sur son expérience du réel que sur ses connaissances et sa sensibilité. La littérature a longtemps été définie par sa littéarité – c'est-à-dire par sa valeur esthétique. Antoine Compagnon, montre d'ailleurs, que ce critère linguistique mis en évidence par Jakobson n'est pas totalement opérant, puisqu'il « n'existe pas d'éléments linguistiques exclusivement littéraires »¹⁹² et que c'est plutôt dans une organisation différente, une densité, une complexité des matériaux linguistiques que peut se construire ce critère de littéarité.

2.4.2.3. Une expérience esthétique

Aujourd'hui, pourtant on peut se demander avec Luc Lang « à quoi bon s'égarer dans des dérives et des écarts fictionnels. », alors que l'homme semble « ancré par glissement laïc et sociétal dans la réalité »¹⁹³ et revenir ainsi au débat entre culture lettrée et efficacité sociologique. C'est précisément parce que le monde se présente comme un immense poème à déchiffrer que les « dérives fictionnelles » exprimées avec une esthétique particulière, peuvent présenter encore un grand intérêt. En effet, la littérature, et plus particulièrement la fiction mais pas uniquement, se présente donc comme « une projection sur le plan imaginaire de l'activité réelle de l'homme. »¹⁹⁴ et tente ainsi de résoudre le conflit du réel et de l'imaginaire pour permettre à l'homme de mieux accepter et comprendre le réel. Pour

¹⁹⁰ MACHEREY, Pierre, *A quoi pense la littérature ?* Presses Universitaires de France, Paris, 1990, p. 169.

¹⁹¹ CUSSET, François, préface à CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires ?*, op.cit.,p. 15 .

¹⁹² COMPAGNON, Antoine, *Le démon de la théorie*, op.cit.,p. 45.

¹⁹³ LANG, Luc, *Délit de fictions*, Gallimard, Paris, 2011, p.21.

¹⁹⁴ QUENEAU, Raymond, *Une histoire modèle*, cité par MACHEREY, Pierre, *A quoi pense la littérature ?*, op. cit., p. 73.

Chapitre 1 : Lecture et littérature

cela, le texte littéraire doit présenter une certaine opacité, l'épaisseur glauque évoquée par Michel Tournier¹⁹⁵, la densité linguistique pour A. Compagnon, qui impose alors au lecteur une réflexivité et lui permet d'élaborer les sens possibles des textes. Ainsi, pour Pierre Macherey, lecteur de Mme de Staël, l'écrivaine parvient par la mise en œuvre d'un « double jeu dans son œuvre », à célébrer

une culture cosmopolite, transmettant par-dessus les frontières des valeurs propres aux sensibilités les plus étrangères entre elles : ces valeurs se complètent, se mêlent, sans se confondre, et projettent leur vérité à l'extérieur d'elles-mêmes, sans renoncer à l'identité singulière qui les constitue, et sans non plus la corrompre.¹⁹⁶

Dès lors on peut se demander quelle est cette sorte d'expérience qu'on appelle littéraire ? Comment la lecture permet-elle d'apporter une certaine efficacité dans le rapport que le lecteur entretient avec le réel, l'altérité comme l'ipséité ?

Pour J.J. Lecercle, l'expérience littéraire permet effectivement d'interroger le rapport qui est établi entre

construction de l'identité, reconnaissance du même, et accueil de l'autre, expérience d'autrui en tant qu'il m'est toujours étranger¹⁹⁷.

Cela est rendu possible par le fait que la fiction ne présente pas « tant un nouveau monde, qu'une nouvelle voix »¹⁹⁸ c'est-à-dire, que la fiction permet au lecteur de voir à travers la conscience d'un autre. Ce dévoilement du monde par la lecture de la littérature est donc perçu comme un moyen d'édification de l'individu qui lui permet de s'élever, par le langage au-dessus des autres êtres vivants.

J'ai montré dans la première partie de ce chapitre que, d'après Bruno Bettelheim, le jeune enfant tire des profits affectifs et symboliques de certaines lectures dans la mesure où certains textes présentent des scénarios fictionnels qui font écho à ses interrogations sur le monde. La littérature prise comme reflet du monde et comme pratique langagière capable de susciter des émotions esthétiques, permet donc une forme d'initiation de l'homme. La prise en compte d'une voix, voire de plusieurs voix extérieures au lecteur, mais qui forment des jeux d'échos avec son imaginaire, voire un jeu d'échos entre elles du fait de l'intertextualité, provoque une plongée dans un réel revisité, fantasmé, magnifié ou déformé. Pour cela, il est nécessaire de pratiquer « des lectures actualisantes »¹⁹⁹ qui favoriseront,

¹⁹⁵ Cf. p. 55.

¹⁹⁶ MACHEREY, Pierre, *A quoi pense la littérature ?*, op. cit., p. 24.

¹⁹⁷ LECERCLE, Jean-Jacques, SHUSTERMAN, Ronan, *L'emprise des signes, débat sur l'expérience littéraire*, op. cit., p. 15.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 9.

¹⁹⁹ CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires ?*, op. cit., p. 25.

dans la recherche du sens, une prise de position du lecteur, ne cherchant plus nécessairement à expliquer « le texte en termes causalistes » mais plutôt à « lui conférer des sens *a posteriori* »²⁰⁰.

Car la littérature ne serait rien sans le lecteur. Pour Jean-Paul Sartre, « l'objet littéraire n'est qu'une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement »²⁰¹. Pour que le livre, cet oiseau sec, exsangue, se nourrisse, donc existe, il lui faut un lecteur. La lecture se présente donc comme la « synthèse de la perception et de la création : elle pose à la fois l'essentialité du sujet et celle de l'objet »²⁰². En effet, l'objet que représente le texte littéraire est essentiel, il impose ce qu'il est structurellement et le lecteur doit exercer un travail de perception pour le saisir. En cela, il a le pouvoir de renouveler « la sensibilité linguistique des lecteurs par des procédés qui dérangent les formes habituelles et automatiques de leur perception »²⁰³ et le lecteur est mis perpétuellement en situation de chercheur. Mais la littérature permet aussi au lecteur de se faire créateur de sens, car c'est lui qui dévoile le sens ou les sens du texte, qui « crée en dévoilant »²⁰⁴. Pour J. Bellemin-Noël, cette création du lecteur, vampire du texte, par le jeu de ce qu'il nomme « interlecture »²⁰⁵ et qui définit le tissage que le lecteur établit entre ses différentes lectures.

2.4.3. Pour conclure

Dès lors, l'enseignement de la littérature dépasse, voire s'oppose à l'acquisition de niveaux de littératie, en ce sens que le premier prend en compte la formation de l'individu, son initiation intellectuelle, sa prise en compte des valeurs : il mobilise chez lui – outre des processus linguistique et cognitif – des aspects argumentatif par la nécessaire interprétation des textes, affectif et symbolique dans le rapport qu'il va construire avec le monde littéraire édifié par l'auteur. Le second, l'acquisition de niveaux de littératie, s'interroge surtout sur l'insertion sociale que

²⁰⁰ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Mardaga, Bruxelles, 1994, p. 103.

²⁰¹ SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, *op. cit.*, p. 52.

²⁰² *Ibid.*, p. 55.

²⁰³ COMPAGNON, Antoine, *Le démon de la théorie*, *op. cit.*, p. 43.

²⁰⁴ SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, *op. cit.*, p. 56.

²⁰⁵ BELLEMIN-NOËL, Jean, *Plaisirs de vampire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.

permet la lecture et le développement de capacités linguistiques, cognitives et parfois argumentatives²⁰⁶ indispensables essentiellement au quotidien.

Cette réflexion sur la distinction entre lettré et illettré, initiée par la lecture de l'œuvre de Jack Goody sur l'entrée dans l'écrit, m'a permis de mettre en évidence de nombreuses disparités dans ce que peut être la formation d'un lecteur. Si les littéraires se sont encore peu intéressés aux premiers apprentissages, ils ont posé des jalons essentiels pour ma réflexion en définissant la littérature dans son rapport au lecteur. A travers l'analyse de la notion de lettré, j'ai pu démontrer que sa formation ne doit pas viser la constitution d'une culture livresque figée, mais doit permettre à chaque individu, par l'apprentissage de la lecture des textes littéraires, de s'ouvrir au monde et d'apprendre à mieux se connaître, de découvrir l'autre pour mieux revenir sur soi. En ce sens, la littérature engage le lecteur dans une réflexion et un positionnement éthiques indispensables à la socialisation de l'individu.

Par ailleurs, la lecture de la littérature implique une dimension heuristique que favorise le développement de la pensée personnelle, de l'aptitude à interpréter les signes qui nous entourent, de la capacité à prendre de la distance sur les événements. Dès lors, la formation du lettré, tel que je l'ai défini ici, par l'apprentissage de la littérature, contribue à lutter contre l'illettrisme vu comme un facteur d'exclusion sociale.

Pour conclure, ce chapitre visant à mettre en évidence la place de la littérature au sein de l'enseignement de la discipline « maîtrise de la langue », il est donc nécessaire maintenant d'analyser les choix institutionnels puis de faire une synthèse des éléments à développer dans la formation de l'apprenti-lecteur, au regard des points de théorisation développés dans ce chapitre.

3. Former un lecteur : différentes perspectives

²⁰⁶ Comme c'est le cas dans l'article de Francis GROSSMANN qui défend l'importance de l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation.

3.1. La position institutionnelle aujourd'hui

Comme je viens de le montrer les écrivains, critiques ou enseignants ont construit des réponses pour légitimer le nécessaire développement d'une culture lettrée par l'accès aux études littéraires. Cependant, cette question concerne-t-elle déjà le cours préparatoire ? Au contraire, ce savoir se constituera-t-il plutôt, comme semble le penser Danièle Sallenave, dans une vision traditionnellement étapiste qui passerait en premier lieu par un apprentissage essentiellement linguistique et métalinguistique : décodage, lexical et syntaxique ?

3.1.1. Le retour du débat autour des méthodes

Actuellement, sur ces questions, le débat politico-médiatique qui influe sur les programmes et les attentes des parents d'élèves est essentiellement axé autour des manières d'apprendre à lire. Il s'est resserré depuis les années soixante-quinze sur la maîtrise des aptitudes techniques que nécessite la lecture, et sur les finalités sociales de l'apprentissage. Pourtant, les programmes de 2002²⁰⁷ avaient clairement affirmé la nécessité d'un enseignement spécifique de la littérature dès l'école maternelle par l'édification de corpus centrés en partie sur la résistance et l'accès à la compréhension comme à l'interprétation développant ainsi une réflexion sur cette nouvelle forme d'« alphabétisation » réclamée par Yves Citton²⁰⁸. Cependant, dans les programmes, la littérature, par l'absence d'une réflexion sur les thèmes et les valeurs à mettre en œuvre, n'apparaissait pas comme un moyen de développer le rapport ipséité/altérité, la connaissance du monde, la construction de la pensée. Les dernières modifications des programmes scolaires marquent une rupture, qui s'effectue en deux temps par rapport aux dispositifs préconisés en 2002. Dès 2006, ils renforcent l'injonction à développer systématiquement une automatisation du décodage ; en 2008, ils amoindrissent amplement la place du littéraire tout en maintenant l'idée qu'il faut développer le plaisir de lire. La circulaire du 3 janvier 2006 comme l'arrêté ministériel du 24 mars 2006, sans abolir le texte de 2002,

²⁰⁷ Cf. ce chapitre, partie 1.2. « Place de la littérature dans les programmes de 2002 », p.

²⁰⁸ Cf. ce chapitre, partie 2.4.1. 4, « A quoi bon lire et enseigner la littérature ? », p.

l'infléchissent, une première fois, en réaffirmant l'importance de l'apprentissage systématique des correspondances graphophonologiques²⁰⁹. Ils le font en ces termes :

L'automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons et ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture : j'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture.²¹⁰

Pour Gilles de Robien, alors ministre de l'Éducation Nationale qui s'appuie sur les travaux d'un chercheur isolé S. Dehaene, l'apprentissage des relations graphophonologiques est indispensable. Il considère que cette maîtrise passe plus par la voie indirecte évoquée par l'expression « liaison entre les lettres et les sons » et semble rejeter la construction de la voie directe de lecture (« mise en mémoire de la photographie de la forme des mots »). La dimension scientifique du texte est, elle aussi, considérablement amoindrie dans la mesure où il ne s'appuie pas sur les expressions « code alphabétique » et « code orthographique » qui, pourtant, induisent une maîtrise du domaine de recherche concerné. C'est donc une volonté de vulgarisation qui s'exprime ici, vulgarisation qui se contente d'une cohérence scientifique très discutable. En effet, l'expression « la photographie de la forme des mots » peut être assimilée à l'apprentissage du « code orthographique », alors que ces notions ne relèvent pas des mêmes compétences comme je le montrerai ci-après. Cela permet d'opposer, avec une forte inexactitude scientifique, deux entrées solidement dogmatisées et de renouer avec la polémique séculaire du choix des méthodes que les apports de J. Foucambert et E. Charmeux avaient éloignée au profit d'une question plus essentielle : l'apprentissage de la compréhension.

Le texte officiel comme le discours médiatique qui l'accompagne, stigmatise la méthode globale, le ministre rejetant explicitement la méthode idéo-visuelle. Le texte assimile, en effet, l'apprentissage des « correspondances graphophonologiques » (donc la maîtrise de la voie indirecte) aux méthodes syllabiques et la photographie des formes des mots (ou voie directe ?) aux méthodes globales. Le ministre signant ce texte, exclut d'ailleurs, à grand renfort médiatique, les méthodes qualifiées de globales, ravivant la vieille querelle méthodes globales / méthodes syllabiques, au mépris de la réalité des usages qui attestent d'une utilisation presque exclusive de méthodes mixtes. Il reste sourd à la très forte

²⁰⁹ Pourtant déjà très présents dans le texte de 2002 dans les parties intitulées : apprendre à identifier les mots par la voie indirecte / apprendre à identifier les mots par la voie directe.

²¹⁰ Ministère de l'éducation nationale, *Apprendre à lire*,

<http://media.education.gouv.fr/file/53/4/3534.pdf>, p. 5consulté le 14/11/2011.

protestation des chercheurs²¹¹ et des formateurs qui montrent que cette question est accessoire, voire que cette conception étreiquée de l'apprentissage de la lecture est néfaste pour les élèves, y compris si l'on veut régler le « problème » de l'illettrisme. Les chercheurs rejettent notamment l'importance accrue, concédée aux dimensions métalinguistiques de l'apprentissage, qui semblent être désormais envisagées comme une finalité du cours préparatoire et non comme un maillon indispensable mais non suffisant de l'enseignement de la lecture.

Les programmes reviennent donc à une conception étapiste de la lecture en rappelant que l'enfant « devra passer rapidement d'une lecture mot par mot à la lecture de phrases et de textes »²¹² Il s'agirait donc, au cours préparatoire, d'acquérir des techniques et des savoirs pour maîtriser la langue écrite, puis on pourrait ensuite présenter aux élèves des textes de plus en plus complexes. Cela rappelle fortement le système décrit par Luc Maisonneuve et qui avait encore cours à la fin des années soixante²¹³ et la position de D. Sallenave mentionnée précédemment. Certes, le texte de 2006 n'invalide pas celui de 2002, cependant, il l'infléchit pour le cours préparatoire, en donnant un signal fort : apprendre à lire, c'est avant toute chose apprendre à déchiffrer.

3.1.2. Une réforme importante des programmes de 2002

Les instructions publiées en 2008 témoignent, quant à elles, d'un second recul, très net cette fois, au sujet de la place de la littérature à l'école et révèlent de nombreux paradoxes. Ainsi, les quelques lignes qui visent à expliciter la manière dont on enseigne la lecture sont centrées essentiellement sur l'accès au décodage – sans pour autant préciser la manière dont l'acte lexique se construit réellement. Le terme essentiel de *compréhension* est remplacé par l'expression « apprendre à tirer la signification » des mots. Le texte officiel réinstaure explicitement l'idée que la progressivité est une clé dans l'apprentissage de la compréhension. Il incite à développer la capacité d'identification des mots pour en « extraire la signification »

²¹¹ Notamment Roland GOIGOUX, Sylvie CEBE, André OUZOULIAS, Jean-Emile GOMBERT, (etc.).

²¹² *Ibid.*, p. 5

²¹³ Cf. p. 25.

afin d'accéder progressivement à la notion de phrase puis de texte. Non seulement la dimension interprétative est totalement absente en cycle 2, mais surtout l'emploi de l'article défini « la » dans l'expression « la signification », laisse supposer qu'il n'y a qu'un seul sens possible au texte, et qu'apprendre à comprendre un texte « revient » à comprendre la somme des mots qui le composent. Une telle position apparaît donc en totale contradiction avec les théories de la littérature développées précédemment qui la définissent, du côté du lecteur, par la pluralité de significations qu'elle génère. Ce choix linguistique semble donc remettre en question la notion même de littérature et d'approche culturelle de la lecture au profit de dimensions cognitives, linguistiques et métalinguistiques très limitées de l'apprentissage.

Cependant, le corpus spécifiant les ouvrages à lire comprend la mention de « textes du patrimoine et [d']œuvres destinées aux jeunes enfants, dont la poésie ». Ces expressions évoquent bien des écrits littéraires exigeant un lecteur actif et engageant une pluralité de sens. Mais on peut lire « paresseusement » des textes exigeants si on impose un sens unique. Le texte officiel détermine, de ce fait, une forme de « culture lettrée » qui paraît effectivement indispensable à la formation d'un individu capable de se positionner dans le monde. La dimension paradoxale du texte s'accroît encore à la lecture de l'énoncé régissant le socle commun²¹⁴ dont le cinquième pilier est le développement de « la culture humaniste ». En effet, cette culture s'appuie – historiquement - sur les arts et notamment la littérature pour construire la pensée et non sur une approche mécaniste de la lecture qui serait pourvue d'un sens unique.

Ce choix-là semble encore plus clairement situé du côté de la formation du lettré – tel que je l'ai présenté - plutôt que d'un usage social de la lecture. Cependant, on observe que l'ensemble de ces textes mettent plutôt en évidence une approche des arts construite sur la passivité des apprenants, à qui l'on transmettrait un discours unique, et qu'ils n'auraient qu'à mémoriser.

En outre, on ne décèle aucune réflexion qui pourrait unifier ces entrées – mais le sont-elles dans l'esprit du législateur, ou ne s'agit-il pas tout simplement d'effets d'annonce ? *A minima* peut-on relever un certain nombre de remarques éparées,

²¹⁴ « Le socle commun de connaissances et de compétences » est un décret ministériel publié au journal officiel le 11 juillet 2006. Il s'appuie sur l'idée que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société », in *Le socle commun de connaissances et de compétences*, SCEREN, Paris, 2006.

lesquelles ne favorisent pourtant jamais un essai de définition du champ de « l'humanisme », voire d'un accès à une culture lettrée. Les listes d'œuvres conseillées en 2007²¹⁵, toujours en vigueur malgré les changements de programmes, étiquettent sous la rubrique « textes patrimoniaux » des contes, mythes, ou fables créant une rupture avec les œuvres contemporaines pour la jeunesse, parfois déjà reconnues par les concepteurs des listes comme des classiques²¹⁶. Quand, comment développe-t-on chez l'élève cette capacité à prendre en compte la voix de l'autre dans la lecture ?

3.1.3. Un document d'accompagnement surprenant

La lecture du document d'accompagnement *Lire au CP*, publié en 2010, m'amène à nuancer quelque peu mon propos puisque ce document affirme que l'enseignement littéraire nécessite, quand il s'adresse à des apprentis lecteurs, des phases de découverte des œuvres par l'oral. Ce texte destiné aux enseignants propose des pistes didactiques intéressantes, car c'est précisément par ce lien entre pratiques langagière et linguistique que se construit la lecture de la littérature au début du cycle 2 comme je le montrerai dans le chapitre 2. L'unique fiche méthodologique consacrée à la lecture des textes littéraires reprend, sans présenter de logique didactique étayée par des arguments scientifiques, différents points comme :

- l'importance de la lecture magistrale pour entrer dans l'écrit,
- l'importance du rapport intime que l'individu peut établir avec une œuvre,
- l'importance de son jugement personnel exprimé dans un carnet personnel de lecteur²¹⁷.

Les programmes incitent donc les enseignants à développer des formes de lectures personnelles, donc nécessairement actualisantes, des textes pour permettre à l'élève de développer sa subjectivité dans la lecture. Comment se construisent ces lectures ? Ne passent-elles pas par le développement d'une « compétence herméneutique » telle que la présente Yves Citton ?

²¹⁵ Il est surprenant de constater que la première liste d'œuvres conseillées pour le cycle 2 n'est apparue qu'en 2007.

²¹⁶ C'est le cas par exemple des œuvres comme celles de Maurice SENDAK, notamment *Max et les Maximonstres*, de Claude PONTI, de Grégoire SOLOTAREFF, etc.

²¹⁷ Carnet déjà préconisé dans les programmes de 2002.

Une contradiction importante émaille fortement les choix effectués en 2008, dans la mesure où ces programmes, très médiatisés et destinés autant aux parents qu'aux enseignants reviennent vers une conception étapiste de l'apprentissage de la lecture, telle qu'elle était prônée jusque dans les années soixante. Cependant, le document d'accompagnement envisage succinctement une approche de la littérature pour favoriser une construction identitaire et l'émergence d'une expression intime, voire instaurer l'élève comme sujet dans la lecture par l'utilisation du carnet personnel. Cette idée reste allusive et n'est absolument pas explicitée au risque de passer inaperçue auprès d'enseignants qui ne sont pas au fait des recherches récentes en didactique de la littérature que j'évoquerai dans le prochain chapitre. Le technicisme par étape prime la construction littéraire.

3.1.4. Pour conclure

Pour conclure cette analyse, il faut noter que ces programmes témoignent, à l'instar de la réflexion sur l'illettrisme, d'une incapacité à exprimer des objectifs clairs pour la formation du lecteur. En effet, ils s'appuient d'une part, sur une conception très restrictive de la lecture : apprendre à lire des mots, puis des phrases pour comprendre finalement des textes présentant une unicité de sens. Il s'agit donc de faciliter l'accès à une lecture fonctionnelle, « permettant de traiter de l'information » telle qu'elle est envisagée par l'OCDE. Cette première affirmation semble vouloir favoriser la relation de l'homme à la société et à la vie économique s'inscrivant dans l'idée goodienne que les transactions passent par l'écrit dans les sociétés lettrées. Cependant, la question de l'accès à la compréhension et à l'interprétation reste obscure et peu développée.

D'autre part, ils rappellent

- par le choix des corpus : l'importance de la culture lettrée,
- par quelques injonctions didactiques : l'importance du développement d'un rapport intime à la lecture.

Ils oscillent donc, *a priori*, sans véritable argumentation scientifique, entre différentes postures relevant des diverses acceptions de la littérature mais aussi des recherches en didactique de la littérature comme je le montrerai dans le chapitre 2.

Par ailleurs, la forte médiatisation voulue de cette réforme des programmes témoigne surtout d'une volonté de mettre en œuvre essentiellement la dimension

technique de l'apprentissage. En effet, l'état fait surtout appel à des techniciens de l'apprentissage et de la rééducation : neurologues²¹⁸, médecins spécialistes de la dyslexie²¹⁹, chercheurs dans le domaine de la psychologie cognitive²²⁰, pour concevoir une méthode d'apprentissage centrée sur un entraînement systématique au décodage.

Les changements de programmes engagent nettement une réflexion sur la finalité de cet enseignement : s'agit-il de former un lecteur capable de lire un texte et d'en dégager un sens unique ? De ce fait, s'agit-il plutôt de permettre à l'élève d'entrer dans une première étape, technique, qui lui permettra ensuite, par franchissement de paliers successifs de suivre les enseignements dispensés au collège ?

L'analyse que j'ai conduite autour de la notion de lettré et de culture lettrée montre que la lecture de la littérature vise d'autres finalités et requiert d'autres exigences. En effet, à mon sens, la formation du lecteur doit d'emblée s'installer dans une dimension plus large qui prend en compte toutes les dimensions inhérentes à cette activité. Ainsi, la place de la littérature au CP ne saurait se satisfaire de l'aspect encyclopédique dans laquelle la confine le texte officiel de 2008 et doit s'installer au centre des dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture. Dès lors, il faut se demander comment peut s'articuler cet enseignement aux autres aspects de l'apprentissage de l'acte lexique.

3.2. former un lecteur

Pour répondre à ces questions, il faut tout d'abord analyser les différentes composantes de l'apprentissage en observant les apports conjoints des sciences de l'éducation, de la psychologie cognitive, de la linguistique. Cela permettra de dresser un état lieu des connaissances scientifiques sur la question avant de montrer dans le chapitre 2 comment la didactique de la littérature peut s'installer dans ce contexte. Pour plus de lisibilité, je choisis d'étudier séparément les différentes composantes de

²¹⁸ Comme le Pr. Stanislas Dehaene.

²¹⁹ Comme le Dr. Michel Zorman.

²²⁰ Comme Liliane Sprenger-Charolles.

l'apprentissage, même si, dans la réalité des acquisitions, elles forment un tout cohérent.

3.2.1. Apprendre à décoder

Certains chercheurs en psychologie cognitive estiment que la seule compétence spécifique à la lecture concerne l'identification des mots, autrement dit le décodage, puisque toutes les autres sont communes avec d'autres traitements langagiers (notamment l'oral). C'est la raison pour laquelle, les recherches menées par une partie des cognitivistes dans le domaine de l'apprentissage de la lecture se sont centrées essentiellement sur les processus qui « interviennent aux différents niveaux d'habileté, dans la reconnaissance des mots écrits. »²²¹ Ces chercheurs définissent donc la lecture comme un « acte lexique », ou capacité à identifier les mots écrits et affirment qu'il est indispensable d'automatiser cette compétence. Il est donc nécessaire de développer succinctement cette notion, pour observer ensuite comment se construit la compréhension et analyser dans un troisième temps les autres composantes de l'apprentissage que je voudrais mettre en place.

3.2.1.1. Identifier les mots

Un consensus entre les chercheurs permet d'affirmer que le bon lecteur est nécessairement un bon décodeur²²². Il faut donc apprendre à l'enfant à identifier rapidement et sans erreurs les mots qui composent le message écrit. Les I.O. de 2002 affirmaient déjà que

le lecteur doit relier une information visuelle (le mot écrit) à un savoir déjà acquis du fait de l'apprentissage de la parole : l'image acoustique de ce mot (la représentation des phonèmes qui le constituent) à sa (ou ses) signification(s).²²³

C'est un des enjeux majeurs de l'apprentissage. Le premier acte permettant la lecture réside donc dans la capacité à décoder et traiter les signes linguistiques qui fondent l'énoncé. Pour comprendre le fonctionnement cognitif mis en jeu dans le décodage, les chercheurs ont observé les procédures utilisées par le lecteur expert.

²²¹ MORAIS José, « Les processus d'acquisition en lecture », article cité, p. 16.

²²² Pas uniquement, c'est aussi un bon explorateur de sens comme le montre G. CHAUVEAU dans *Comment l'enfant devient lecteur ?*, mais je l'évoquerai ultérieurement.

²²³ M.E.N. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* éditions CNDP et XO Paris 2002, p. 74-75.

On sait, globalement, que celui-ci utilise deux modalités sensorielles - auditive et visuelle - pour comprendre un mot qu'il a déjà mémorisé²²⁴.

a) La procédure d'adressage

La reconnaissance visuelle lui permet d'activer une représentation orthographique du mot et de mobiliser plus rapidement le sens. Si l'on reconnaît un mot orthographiquement, la reconnaissance phonologique est sous-jacente dans la mesure où pour utiliser cette procédure, le lecteur puise dans sa mémoire. Cette première voie permettant l'identification du mot est appelée voie directe. Elle met en œuvre une procédure immédiate qui passe par la reconnaissance orthographique du mot, procédure dite « d'adressage ». José Morais²²⁵ décrit assez précisément les mécanismes utilisés dans ce contexte. Il montre que, souvent, le processus développé dans cette procédure fait intervenir une structure hautement complexe. Intermédiaire entre le niveau de la lettre et celui du mot, la procédure d'adressage met en jeu simultanément des représentations orthographiques et phonologiques. C'est enfin le mode d'identification le plus utilisé par le lecteur habile qui a mémorisé de nombreuses représentations. Cette procédure est fortement mobilisée dans les méthodes dites « globales », qui imposent la constitution d'un capital orthographique important.

b) la procédure d'assemblage phonologique

Dans le second cas, le lecteur doit analyser les composants phonologiques du terme avant de l'identifier. Il passe donc par une oralisation (ou une pseudo-oralisation appelée subvocalisation) de l'ensemble des correspondances graphophonologiques avant de définir « le sens » du mot et d'éventuellement mémoriser son image orthographique. Ce processus de déchiffrement, appelée « voie indirecte » ou « procédure d'assemblage phonologique », est plus hésitant car il passe par l'analyse systématique de la lettre, de son environnement graphique pour identifier le graphème qu'elle représente, et construire peu à peu la syllabe, puis le mot. Beaucoup plus lent, chez le lecteur, il est surtout mobilisé expert quand celui-ci se trouve confronté à un lexique difficile (spécialisé ou peu familier) et qu'il ne peut utiliser la procédure d'adressage.

²²⁴ GOMBERT Jean Emile, COLE Pascale, VALDOIS Sylviane, GOIGOUX Roland, MOUSTY Philippe, FAYOL Michel, *Enseigner la lecture au cycle 2*, éditions Nathan, Paris 2000, p. 22.

²²⁵ MORAIS José, « Les processus d'acquisition en lecture », article cité, p. 17.

c) deux procédures complémentaires

Comme le rappellent les programmes de 2002, les deux procédures doivent être travaillées durant l'apprentissage puisqu'elles sont toutes deux mises en œuvre par le lecteur expert. Aujourd'hui, l'immense majorité des chercheurs reconnaît que certains principes développés par les méthodes idéo-visuelles des années 1970, qui s'appuyaient exclusivement sur la procédure d'adressage et ne proposaient donc pas d'enseignement explicite du code alphabétique donc de la combinatoire, sont à proscrire. Elles ne sont d'ailleurs que très rarement mises en œuvre et, sur ce plan, l'interdiction posée en 2006 par le ministre de l'Education Nationale n'a pas suscité de protestations. Pour autant, la recherche ne confirme pas l'idée selon laquelle l'acquisition du principe alphabétique par une méthode synthétique fondée sur le seul déchiffrement, serait la seule valide. En effet, il ne faudrait pas non plus penser que les méthodes dites globales, qui ne sont pas idéo-visuelles, ne font pas de place à l'acquisition du principe alphabétique. On rappellera que dans cette approche, ce dernier est travaillé non plus par une démarche de synthèse (comme dans les méthodes dites « syllabiques ») mais par l'analyse des matériaux qui composent les mots. Franck Ramus, dont les travaux ont été abondamment cités par G. de Robien en 2006, a rappelé dans diverses communications²²⁶ qu'il ne fallait pas confondre acquisition du principe alphabétique et méthode d'apprentissage. Dans la lettre ouverte publiée par le *Monde de l'Education* en mars 2006²²⁷, qu'il cosigne avec une vingtaine de chercheurs, il rappelle que les termes « globale » et « syllabique » ne sont pas utilisés par les chercheurs car ils ne font pas partie du vocabulaire scientifique du fait de leur ambiguïté. Un large consensus s'installe pour reconnaître que les procédures d'adressage (qui s'appuie sur le développement de la voie directe d'identification des mots) et d'assemblage phonologique sont indispensables, sans pour autant trancher sur une prédominance donnée à la voie indirecte. Reste maintenant à observer comment les deux procédures s'acquièrent.

3.2.2. Acquérir la procédure d'assemblage phonologique

²²⁶ RAMUS, Franck (*et al.*) « Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la lecture », in *Le Monde de l'Education*, Mars 2006 ; ou encore « La psychologie de l'apprentissage de la lecture » communication au Collège de France dans le cadre d'un séminaire sur la lecture, le 02 octobre 2006.

²²⁷ RAMUS, Franck, (*et al.*) « Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la lecture », article cité.

3.2.2.1. La prise de conscience des unités qui composent l'oral et l'écrit

Selon J.E. Gombert, l'acquisition de la procédure d'assemblage phonologique passe par le développement des capacités d'analyse conduisant au décodage. Pour cela,

il lui faut prendre conscience que le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités et qu'à chaque unité orthographique correspond une unité phonologique.²²⁸

C'est, ajoute J.E. Gombert à l'instar de cognitivistes comme José Morais ou Franck Ramus, l'enjeu majeur de cette composante de l'apprentissage de la lecture. Globalement, les chercheurs s'accordent dans la définition des prérequis techniques indispensables. Pour comprendre et acquérir le principe qui gouverne le code alphabétique, l'enfant doit :

- connaître et reconnaître les lettres : leur nom, leurs tracés dans les graphies en usage à l'école (scripte et cursive, majuscule et minuscule) ;
- connaître la forme phonologique du mot, c'est-à-dire en identifier les syllabes puis les phonèmes. Cela suppose que sa conscience phonologique soit affûtée par des activités préalables ;
- comprendre que le nom de la lettre ne détermine pas nécessairement sa valeur sonore. Il apprend ainsi à distinguer la lettre du graphème. En outre, il doit découvrir qu'une même lettre peut entrer dans la combinaison de différents graphèmes, donc construire différents phonèmes et que cette combinaison n'est pas aléatoire mais régie par un code.

José Morais a montré, suite aux travaux qu'il a conduits avec le Laboratoire de Psychologie expérimentale de l'Université libre de Bruxelles, que :

les adultes illettrés n'ont pas conscience de la possibilité de décrire la parole comme étant une séquence de phonèmes, et ce même si par ailleurs ils font preuve d'une grande sensibilité à l'expression sonore de la parole.²²⁹

Il conclut cette étude en affirmant que c'est l'exigence d'apprentissage du code alphabétique qui fait émerger la conscience phonémique. Le phonème n'étant

²²⁸. GOMBERT Jean Emile, COLE Pascale, VALDOIS Sylviane, GOIGOUX Roland, MOUSTY Philippe, FAYOL Michel, *Enseigner la lecture au cycle 2, op. cit.*, p. 26.

²²⁹ MORAIS José, « Les processus d'acquisition en lecture », *op. cit.*, p. 18.

pas un son mais une « entité abstraite, catégorielle », l'enfant avant qu'on lui enseigne le code alphabétique n'est pas conscient de son existence, alors qu'il peut assez vite exercer des manipulations sur la syllabe. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe²³⁰ confirment cette constatation et proposent d'ailleurs des outils pour développer progressivement la conscience phonémique et l'habileté dans la manipulation des phonèmes (identification notamment). Ces outils débutent par des manipulations au niveau de la syllabe. Enfin, de nombreux travaux indiquent qu'il faut simultanément entraîner la segmentation explicite de la parole en phonèmes et établir les correspondances graphophonologiques pour permettre le développement d'habiletés dans ce domaine. S. Dehaenne²³¹, prolongeant les travaux de S.T. Orton, explique que le lecteur expert « entend » de façon intériorisée la forme sonore quelle que soit la voie de décodage utilisée. Il active les cellules neurologiques de la parole durant la lecture, y compris quand elle est silencieuse. L'activité de lecture est donc bien une activité langagière corrélée fortement à la maîtrise du langage oral.

3.2.2.2. Une interaction avec l'apprentissage de l'écriture

Par ailleurs, les recherches, conduites par des linguistes dans le domaine de l'écriture et notamment les travaux d'Emilia Ferreiro²³² sur l'écriture dite « inventée », repris, entre autres, par Jacques Fijalkow²³³, Jean-Marie Besse²³⁴ ou Jean-Pierre Jaffré²³⁵, permettent d'affirmer que la pratique de l'écriture influe, elle aussi, sur la prise de conscience du principe alphabétique, à condition de travailler les procédures mises en œuvre par les apprenants. Les premiers « écrits » (au sens large du terme) des enfants permettent d'observer le niveau de maîtrise des codes qui régissent la langue écrite. Les élèves passent par différents stades procéduraux que l'on peut observer assez aisément dans leurs productions :

²³⁰ GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, PAOUR Roland, *Phono, Grande section et début de CP : développer les compétences phonologiques*, Hatier, Paris, 2004.

²³¹ DEHAENNE, Stanislas, *Les neurones de la lecture*, éditions Odile Jacob, Paris, 2007.

²³² FERREIRO Emilia, GOMES-PALACIO Margarita, *Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils? analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, CRDP de Lyon 1988 et *L'écriture avant la lettre*, Hachette, Paris, 2000.

²³³ FIJALKOW Jacques, *Entrer dans l'écrit*, Magnard, Paris, 1993.

²³⁴ BESSE Jean-Marie, *Regarde comme j'écris : écrits d'élèves, regards d'enseignants*, Magnard, Paris, 2000.

²³⁵ JAFFRE Jean-Pierre, « Ce que nous apprennent les écritures inventées » in *Apprendre à lire des textes d'enfants* De Boeck Duculot, Bruxelles, Paris, 2000.

- un stade mimographique dans lequel l'enfant entre progressivement. Il sépare dessin / écriture, puis accède à l'horizontalité et assimile le sens conventionnel de l'écriture, enfin il commence à dessiner de pseudo-lettres ;

- un stade sémiographique avec la prise en compte de l'existence d'une relation entre forme écrite et unité de sens mais qui reste non conventionnelle ;

- un stade d'entrée dans la phonétisation. Celui-ci débute avec la manifestation d'habiletés phoniques mises en correspondances avec l'écrit, puis s'organise autour de la prise en compte du principe phonographique (sans maîtrise nette). Une évolution s'installe avec la découverte progressive d'une correspondance entre oral et écrit et l'emploi de la valeur sonore conventionnelle des lettres. L'enfant utilise la bonne lettre à l'initiale, puis extrait ses premiers phonèmes avant d'écrire (tout en affirmant ne pas savoir les écrire), code les seules valeurs sonores identifiées sans se soucier de l'ordre, code enfin une unité phonétique, une unité syllabique (une lettre pour un phonème / une lettre pour la syllabe suivante par exemple) ;

- un stade de compréhension des mécanismes du principe alphabétique, et de systématisation des acquisitions, s'installe ensuite. L'enfant comprend que tous les phonèmes sont à transcrire, que l'ordre de successions des phonogrammes est le même que celui des graphèmes, que les sons élémentaires (phonèmes) se combinent en sons plus complexes, et que la relation entre les phonèmes et graphèmes n'est pas régulière.

Ces observations attestent que la pratique précoce de l'écriture, comme le travail d'encodage, favorise l'acquisition du principe alphabétique à condition, comme le dit la linguiste, Mireille Brigaudiot²³⁶, qu'il y ait une verbalisation des procédures et que l'activité soit bien présentée comme un problème à résoudre.

3.2.2.3. Une compréhension de la nécessité de cet apprentissage

D'autres chercheurs, comme Gérard Chauveau par exemple, ajoutent qu'il est fondamental de rendre compréhensible pour l'apprenant la nécessité de cet apprentissage. Les élèves doivent percevoir clairement ce qu'ils sont en train d'apprendre, pourquoi et comment, afin d'installer une représentation cohérente des tâches et fonctions de la lecture et de l'écriture. C'est à cette condition qu'ils accèdent aisément à l'autonomie dans la maîtrise du savoir lire/écrire. Il faut

²³⁶ BRIGAUDIOT Mireille, *Premières maîtrises de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette, Paris, 2004.

notamment que l'enfant prenne conscience que ces activités n'ont aucun sens si elles ne débouchent pas sur la compréhension du mot lu. Si l'enfant exerce uniquement un traitement graphophonique du mot écrit (ou du pseudo-mot), il déchiffre mais ne lit pas. Gérard Chauveau qualifie l'activité à mener de « déchiffrage intelligent » parce que « l'enfant met le traitement graphophonique du mot au service de la compréhension du mot »²³⁷. Dans cette activité de base de l'apprentissage, il s'inscrit déjà dans une perspective sémiotique.

La linguiste, Mireille Brigaudiot, quant à elle, ne propose pas de construire un apprentissage systématique des correspondances graphophonologiques, comme le font la majorité des manuels scolaires, mais indique des postures d'enseignement centrées sur une pratique linguistique qui favorisent la construction d'une représentation claire des codes de l'écrit. Elle montre notamment que si on fait la liste des graphèmes rencontrés durant la lecture des quinze énoncés (phrases-cadeaux) qu'elle propose²³⁸, on retrouve la majorité des graphèmes de la langue. Elle en déduit donc, qu'il n'est pas utile de construire une progression phonologique, mais que l'apprentissage s'installera par des procédures métacognitives provoquées par l'attitude de l'enseignant. Elle prône ainsi la construction de véritables stratégies d'analyse de l'activité de lecture pour éclairer, pour l'enfant, l'acquisition de son propre savoir. Sa position n'a pas été relayée par d'autres chercheurs. Elle s'oppose à celle de R. Goigoux et S. Cèbe qui ont montré la nécessité de développer la conscience phonologique. Une telle proposition nécessite que les enseignants soient capables d'engager une analyse fine des compétences des élèves, et imposent une pratique très personnelle sans l'appui d'un manuel. Elle pose donc une difficulté quand il s'agit d'assurer la continuité des apprentissages.

3.2.2.4. Pour conclure

Au terme de cette analyse, je peux donc affirmer que l'acquisition des correspondances graphophonologiques s'appuie sur des savoirs acquis antérieurement à l'apprentissage de la lecture :

- début d'habileté dans le maniement des sons de la langue associé au développement de la conscience phonologique ;

²³⁷ CHAUVEAU, Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur*, op. cit., p. 113.

²³⁸ *Ibid.*, p. 148-149.

- connaissance des matériaux qui composent l'écrit (les lettres notamment) et aptitude à les nommer et les tracer ;

- compréhension du lien qui unit la chaîne orale et la chaîne écrite.

Par ailleurs, pour conduire véritablement à la lecture, les élèves doivent prendre conscience du sens de cet apprentissage, comprendre que s'ils décomposent les unités minimales des mots c'est pour parvenir à les identifier et à les réinstaller dans un ensemble. Pour Gérard Chauveau, cette activité doit donc être intégrée aux autres composantes de la lecture. Pour M. Brigaudiot, elle doit se construire dans le rapport à l'écriture et non dans une programmation établie.

3.2.3. Acquérir la procédure d'adressage

Le développement de la voie indirecte n'est pas la seule procédure à installer. En effet, l'acquisition de la voie directe est importante dans la maîtrise de la lecture, car elle permet un décodage beaucoup plus rapide qui mobilise moins de capacité mentale. Les programmes de 2002 recommandaient qu'à la fin du cours préparatoire, les élèves utilisent de manière privilégiée la reconnaissance orthographique des mots dans la mesure où elle est la voie de lecture privilégiée du lecteur expert. En effet, c'est elle qui

permet une identification quasi instantanée des mots et facilite donc la compréhension en soulageant la mémoire d'une part, en permettant une prise d'information plus sûre et plus complète de l'autre²³⁹

Les recherches sur la manière dont la procédure d'adressage s'acquiert sont moins avancées que celles menées sur la procédure d'assemblage phonologique. C'est peut-être pour cette raison que l'on a longtemps assimilé la mise en œuvre de la voie directe à l'analyse visuelle du mot²⁴⁰. Aujourd'hui, les recherches montrent que cette procédure ne s'appuie pas sur l'observation de sa silhouette, mais sur la reconnaissance de la succession des lettres qui le composent. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe évoquent l'identification du prénom en maternelle, qui préexiste à l'acquisition du principe alphabétique. Ils ajoutent que cette procédure ne doit pas être qualifiée de globale même si elle concerne des mots entiers, car elle repose sur

²³⁹ *BOEN hors série* n°1 du 14 février 2002, chapitre consacré au cycle des apprentissages fondamentaux, introduction générale : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> consulté le 20/04/2011.

²⁴⁰ Le texte officiel de 2006 revient d'ailleurs sur cette idée en évoquant « la photographie des mots ».

une décomposition et une mémorisation lettre à lettre de l'écrit. José Morais²⁴¹, lui, pense que l'enfant utilise, au moins au départ, sa connaissance des correspondances graphophonologiques pour déchiffrer, puis comprend que ce processus est lent et ne fonctionne pas toujours (parce qu'il n'en maîtrise pas toutes les composantes). Il construit alors d'autres stratégies. Cependant, les analyses des écritures inventées (ou provisoires) montrent aussi que le capital-mot installé dans les tout premiers apprentissages (le prénom notamment) facilite la construction du principe alphabétique parce que l'enfant s'appuie sur des matériaux connus et maîtrisés. L'idée qu'une lecture logographique dans laquelle le lecteur traiterait le mot comme une image, développée par Isabelle Le Guay et Nadine Robert²⁴² (co-auteurs d'une méthode d'apprentissage de la lecture) est donc remise en question. Aujourd'hui, il semble que même pour les mots grammaticaux invariables, on dépasse largement l'observation de la silhouette du mot. Pour Sylviane Valdois, les deux procédures d'identification des mots sont complémentaires et doivent être mises en place simultanément afin que les apprenants puissent traiter durablement par la voie directe, le lexique acquis. Elle ajoute que

dans la mesure où certains enfants rencontrent des difficultés spécifiques dans l'une ou l'autre procédure, seul un apprentissage équilibré proposant autant de situations d'apprentissage lexical qu'analytique permettra au plus grand nombre de progresser en lecture.²⁴³

Enfin, comme pour l'apprentissage de la procédure d'assemblage phonologique, l'attitude de l'enseignant et la mise en évidence des liens entre les représentations écrites et phoniques des mots vont permettre d'installer progressivement des stratégies efficaces de décodage. Il s'agit là encore d'amener l'élève à expliciter la procédure qu'il a utilisée par des questions du type : « Comment tu as fait pour lire ce mot ? » « Ce mot tu l'as déjà lu ? Est-ce que tu t'en souviens ? ». Le contexte dans lequel le mot a déjà été identifié est lui aussi important, car une acquisition lexicale ne peut se construire ex-nihilo. Pour Roland Goigoux²⁴⁴, résoudre le problème qu'implique la lecture d'un mot suppose une interprétation du problème, une anticipation et l'élaboration de procédures propres à

²⁴¹ MORAIS José, « Les processus d'acquisition en lecture », article cité.

²⁴² LE GUAY Isabelle, ROBERT Nadine, « Etat des connaissances sur les priorités de l'apprentissage de la lecture » in *Le manuel de lecture au CP*, édition SCEREN CNDP, savoir livre, Paris 2003, p. 27.

²⁴³ VALDOIS Sylviane, « Ce que la dyslexie nous enseigne sur la lecture et son apprentissage », in *Nouveaux regards sur la lecture*, éditions SCEREN CNDP, Savoir Livre, Paris, 2004, p. 227-228.

²⁴⁴ GOIGOUX Roland, « De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture » in CHAUVEAU, Gérard, (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Retz, Paris, 2001 (2003 pour l'édition consultée), p. 76-77.

le dénouer. Le recours au contexte est un des moyens de résolution dont dispose, de façon assez efficace, le lecteur. Les acquisitions lexicales manifestent donc plus d'efficacité, rendant le décodage plus rapide, quand le contexte est connu et/ou identifiable. Il faut guider aussi la reconnaissance en permettant à l'enfant d'élaborer une hypothèse appuyée partiellement sur ses connaissances. Dans un énoncé tel que : « *L'ogre a mangé ses sept filles.* », l'enfant qui est capable de déchiffrer ou d'identifier la première syllabe du verbe manger (par analogie avec le nom maman par exemple) pourra deviner la deuxième syllabe en s'appuyant sur le sens de la phrase et son lexique phonologique. Les études de Gérard Chauveau attestent qu'il y a une bonne corrélation entre cette capacité d'anticipation par appui sur le contexte (compétence dite verbo-prédictive) et la réussite en lecture. Naturellement, il faut que l'enseignant invite l'enfant à valider son hypothèse en lui faisant chercher les indices qui permettront de justifier cette proposition, sinon l'élève ne progressera pas dans la représentation du savoir lire et dans l'automatisation du décodage.

Par ailleurs, les travaux menés sur la compréhension des variations morphologiques montrent que l'assimilation de ces mécanismes nécessite la prise en compte de deux types d'informations syntaxiques (pour la morphosyntaxe) et sémantiques pour les variations liées à la dérivation notamment²⁴⁵. Ceci implique la mise en œuvre concomitante d'un traitement syntaxique et sémantique. Ainsi, apprendre à identifier les mots ne peut être dissocié du travail sémantique.

3.2.4. Comprendre les textes

Pour les chercheurs en psychologie cognitive, de nombreux aspects de la compréhension ne relèvent pas des habiletés spécifiques de la lecture. Très souvent les écrits utilisés ne soulèvent pas de problèmes de compréhension. Souvent, ils sont essentiellement destinés à travailler la procédure d'assemblage phonologique. L'étude de J. Fijalkow présentée précédemment²⁴⁶ montre pourtant qu'il est plus efficace de faire travailler les élèves sur des supports culturels variés.

²⁴⁵ GOMBERT (dir.) Enseigner la lecture au cycle 2, op. cit., p. 64-67.

²⁴⁶ Cf. p. 83-85.

Pour Gérard Chauveau, il faut faire une distinction entre : « faire[(produire ou attribuer] du sens », qui concerne le producteur de l'énoncé, et l'acte de lecture lui-même. En effet, pour lui, quand on lit, on n'attribue pas le sens mais on recherche, reconstruit celui que l'auteur a attribué à son énoncé. Il s'agit donc, pour ce chercheur, d'appréhender le plus fidèlement possible la signification produite par un autre. Nous sommes, ici, dans le cas d'une lecture non actualisante, qui vise essentiellement à comprendre le message proposée par l'énoncé ou celui que l'énoncé porte littéralement. Cependant, la perspective de Gérard Chauveau, même si elle ne satisfait pas nécessairement le littéraire, est importante car elle définit l'acte lexique, non seulement comme un acte de décodage, mais aussi comme une activité de recherche qui s'appuie sur des paramètres variés que je vais définir.

La psycho-cogniticienne Jocelyne Giasson²⁴⁷, montre que lire met en œuvre différentes habiletés qui ne peuvent pas être analysées séparément comme on l'a fait auparavant, faute de s'interroger sur l'accès à la compréhension des textes. On ne peut pas être un bon lecteur sans décoder avec aisance, mais savoir décoder sans s'appuyer sur le contexte linguistique, l'anticipation et la recherche de sens ne conduit pas à la maîtrise de la lecture. Il y a de fait une imbrication importante des différentes activités permettant de lire.

Le décodage de certains mots ne peut se faire sans appui sur la syntaxe. Le mot « portions », par exemple, se décodera différemment en fonction de son environnement syntaxique. Ainsi dans la phrase : « *Les portions ne sont pas très importantes* » il est identifié comme un nom, le graphème *t* codant alors le phonème [s]. En revanche, dans la phrase « *Nous portions de lourdes charges.* » le terme « *portions* » est un verbe et le graphème *t* code sa valeur phonique conventionnelle [t]. On supputera que dans la phrase « *Nous les portions avec difficulté* » le pronom personnel « *les* » peut générer une ambiguïté importante pour un lecteur débutant. Je pourrais compliquer à loisir les jeux syntaxiques conçus à partir de ce vocable. Ce n'est pas mon propos, il s'agit simplement de montrer que la capacité à décoder de mots isolés n'assure pas une maîtrise parfaite de la compréhension des phrases, contrairement à ce que semblent affirmer les programmes de 2008. Le jeune élève doit installer une procédure de régulation en s'appuyant sur le contexte syntaxique.

²⁴⁷ GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, éditions De Boeck université, Bruxelles, 1990, p. 4.

Pour ce faire, il faut que cet apprentissage implique un processus réflexif qui permettra à l'élève de conscientiser son apprentissage.

3.2.4.1. Une activité linguistique et cognitive

Comprendre nécessite aussi très souvent de prendre appui sur la situation lexicale et les connaissances culturelles du lecteur qui l'aideront à appréhender le texte (ou la phrase). C'est le cas lorsque l'énoncé utilise des homonymes lexicaux. Si j'écris : « *Je n'ai pas vu tes vers.* » en dehors de tout contexte, le lecteur peut soit comprendre que je m'inscris dans l'univers du jardinage, de l'observation du vivant, de la pêche, ou que je m'intéresse plutôt à l'écriture poétique. Pour construire le sens de mon message, le lecteur s'appuiera nécessairement sur le contexte de production. Les connaissances pragmatiques interfèrent donc dans la construction de la compréhension. La variable contextuelle comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec le texte. Il est probable, par exemple, qu'un enfant de six ou sept ans ne pensera pas à la poésie, puisqu'il n'en maîtrise pas encore la terminologie spécifique. Il pourra par contre construire une confusion sémantique supplémentaire avec l'homophone *verre* par exemple. La dimension orthographique joue ici, elle aussi, un rôle important dans la compréhension d'un message écrit. Cette variable contextuelle prend donc appui sur des facteurs extérieurs à l'énoncé lui-même : sociaux, physiques, culturels, ou psychologiques. Dans cette perspective, le lecteur s'appuiera sur une anticipation liée à la situation de communication installée et aux phrases qui précèdent l'énoncé lui-même. Ainsi, si le syntagme « je n'ai pas vu tes vers » est inclus dans un texte intitulé : « une partie de pêche ratée », le lecteur attribuera immédiatement le sens approprié à la phrase, à condition qu'il ait un minimum de connaissances sur l'activité décrite. On constate donc, une fois encore, qu'un apprentissage étagé : lire des mots, puis des phrases et seulement ensuite des textes ne peut pas être efficient, en dehors même du développement d'une culture lettrée. On peut en déduire aussi, comme l'affirme F. Grossmann²⁴⁸, que la question de la compréhension est donc bien centrale dans l'apprentissage de la lecture, y compris pour le développement du décodage.

²⁴⁸ GROSSMANN, Francis, « littératie, compréhension et interprétation des textes », *op. cit.*, p. 148.

3.2.4.2. Les autres variables sur lesquelles s'installe la compréhension

Outre les savoirs lexicaux et socioculturels expressément nécessaires, pour Jocelyne Giasson, la variable textuelle est aussi liée à la maîtrise des modèles textuels. En effet, la compréhension s'appuie sur des repères formels et structuraux. La lecture d'un texte documentaire ne se construit pas de la même manière que celle d'un extrait de roman ou encore d'un poème. Celle-ci dépend donc aussi des inférences pragmatiques que le lecteur est à même de réaliser ou non. Ainsi, la lecture d'un poème en prose écrit durant l'époque surréaliste peut être rendue plus complexe si l'on supprime les références au genre et à l'époque. Dans la majorité des cas, les lecteurs ne vont pas rattacher le texte au genre, car il est écrit en prose. Dès lors, ils vont chercher à comprendre avec rationalité le message et tenter de construire des liens qui ne seront peut-être pas les bons. Ces lectures par effractions complexifient la tâche du lecteur car elle lui ôte tout repère pragmatique et culturel. Parfois, la tâche peut-être tellement déroutante, notamment dans un contexte scolaire, que le lecteur perd relativement vite ses repères habituels, il n'entre pas dans les codes du texte. Il peut par exemple, omettre plus facilement de prendre en compte la ponctuation du texte, ne pas retrouver son organisation structurelle et produire une lecture fragmentaire en cherchant des associations d'idées. Le sens dépend donc aussi de facteurs extratextuels, comme le genre auquel il se rattache, mais aussi du fait de la situation dans laquelle le lecteur se trouve. Ne parvenant pas à comprendre la dimension pragmatique, les lecteurs peuvent aller jusqu'à déconstruire leur savoir.

3.2.4.3. Définir des modèles pour organiser l'enseignement

J. Giasson²⁴⁹ a développé un modèle de compréhension qui intègre les différentes composantes interférant toutes simultanément dans l'acte de lire. Il se décompose en cinq processus.

a. les microprocessus : qui concernent l'identification des mots essentiellement ;

b. les processus d'intégration : qui s'appuient surtout sur la construction syntaxique et la dimension linguistique du texte (connecteur / substitut etc.) ;

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 16.

c. les macroprocessus qui sont orientés vers la compréhension globale d'un texte, donc s'appuient sur la structure, l'identification des idées générales ;

d. les processus d'élaboration qui permettent au lecteur de dépasser le texte et de raisonner à partir de ce dernier ;

e. les processus métacognitifs qui guident le lecteur et lui permettent de vérifier sa propre activité de lecture.

Il s'agit donc de permettre à l'enfant d'intégrer ces différents processus et de les automatiser. En ce sens, elle rejoint les analyses de Gérard Chauveau, sur les différentes dimensions qu'il faut intégrer dans la lecture. Il faut donc apprendre à construire une articulation entre les différentes composantes qui sont mettre en œuvre. Cela permet aussi de cerner les connaissances que l'élève doit acquérir pour comprendre le texte et d'analyser plus aisément les supports proposés. Gérard Chauveau²⁵⁰ définit donc à ce propos, huit opérations cognitives à prendre en compte dans cet apprentissage :

1. repérer le support et le type d'écrit : par exemple, c'est une histoire ;
- 2.. interroger le contenu : « que se passe-t-il ? que fait le personnage ? » ;
3. explorer une quantité porteuse de sens (une phrase, des paroles rapportées) ;
4. identifier des formes graphiques (mots, syllabes, lettres – utiliser la procédure d'assemblage phonologique) ;
5. reconnaître des mots « globalement » (utiliser la procédure d'adressage) ;
6. anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques ou des unités lexicales (classe de mots) ;
7. organiser logiquement des éléments identifiés, reconstruire l'énoncé ;
8. mémoriser des informations sémantiques et de la signification du texte étudié ;

Cette décomposition des activités intellectuelles liées à l'acte de lecture montre qu'il s'agit de favoriser la construction de stratégies globales. La compréhension s'installe dans le truchement de ces diverses opérations mentales. De même, l'observation que le même chercheur a menée sur les « mauvais lecteurs » démontre que c'est souvent plus le rapport à la lecture qui pose problème que l'acquisition de compétences dites de « bas niveaux » comme le décodage. Les bons lecteurs exposent avec aisance leur conception de la lecture :

²⁵⁰ CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur*, op. cit., p. 107-108.

Chapitre 1 : Lecture et littérature

« lire c'est comprendre ce qu'écrivent les autres » ou encore « lire c'est le plaisir de s'imaginer dans l'histoire [...] de s'instruire, de s'informer, de régler les problèmes de la vie quotidienne... ou bien un moyen de penser à autre chose. »²⁵¹

En revanche, les élèves en difficulté évoquent des usages essentiellement scolaires de la lecture, « pour réussir en classe », et confondent l'écrit avec l'oral.

Gérard Chauveau conclut cette analyse en affirmant que les mauvais lecteurs à l'entrée en sixième, au-delà des difficultés dans la maîtrise du décodage, sont ceux qui ont une conception fondamentalement « utilitariste » de la lecture et ne parviennent pas à en intégrer la « dimension symbolique ».

Leur mauvaise maîtrise des compétences de base de la lecture apparaît inséparable de leur mauvaise maîtrise des fonctions culturelles (cultivées) de la lecture. Il y a concomitance entre des « troubles » (ou des difficultés techniques de la lecture) et un manque de « clarté cognitive » au sujet des finalités culturelles et des profits symboliques de la lecture.²⁵²

La lecture des travaux de Gérard Chauveau témoigne de la nécessité d'inscrire l'apprentissage du lire/écrire dans une approche de l'écrit comprenant à la fois codes, conventions et usages.

3.3. Vers une réflexion sur la notion d'interprétation

La compréhension constitue un des aspects de la lecture, mais la littérature implique une autre dimension celle de l'interprétation. Pour Yves Citton, son apprentissage est essentiel, car c'est cette compétence qui permet de construire une lecture actualisante des œuvres littéraires. Comment se construit cette compétence ? Sur quels fondements repose-t-elle ? Peut-on l'enseigner simultanément à l'apprentissage de la lecture ?

3.3.1. compréhension et interprétation quelle hiérarchisation ?

Pour le psychologue canadien David Olson²⁵³, qui a repris et prolongé les travaux de J. Goody sur l'entrée dans l'écrit, le verbe « interpréter » a vu son sens évoluer. Si à l'époque classique, il signifiait « révéler », « rendre claire explicite la

²⁵¹ *Ibid.*, p. 138-139.

²⁵² *Ibid.*

²⁵³ OLSON, David, *L'univers de l'écrit, Comment la culture écrite forme la pensée*, Retz, Paris, 1998, p. 139.

signification » d'un texte, aujourd'hui, il évoque « une approche plus subjective » qu'il définit ainsi : « voir sous une lumière particulière ». Pour lui, comprendre un texte revient à « savoir ce qu'il signifie » alors qu'interpréter un texte implique que « personne ne sait ce qu'il signifie, mais plutôt que l'on pense qu'il signifie ceci ou cela ». Dès lors, il considère que l'homme moderne dispose d'un « concept d'interprétation » qui permet de la conscientiser et par là-même d'opérer :

des distinctions entre ce qui est dit et ce que cela veut dire, c'est-à-dire [qu'il] permet de comprendre ce qu'il y a derrière, au-delà ou à l'intérieur de ce qui a été dit. La conception de l'interprétation que l'on appelle postmoderne permettrait à ce qui est subjectif de s'exprimer, et de faire émerger la meilleure explication.²⁵⁴

Cette conception de l'interprétation, même si elle fait émerger l'idée de subjectivité dans la lecture, reste restrictive dans la mesure où elle ne conduit pas à explorer une pluralité de sens mais à chercher la « meilleure explication » et laisse alors supposer que l'interprétation est antérieure à la compréhension. La compréhension peut alors être définie comme la somme des interprétations majoritaires. Dans le cadre scolaire, une telle conception conduit l'enseignant à guider ses élèves vers « son » interprétation du texte qu'il estime être la meilleure. Le lecteur en formation suit le parcours que l'enseignant a préparé pour le conduire à trouver le sens caché et le message auctorial.

La manière dont le psychologue canadien définit la notion d'interprétation s'oppose bien sûr à la tradition herméneutique qui considère que c'est une activité plus complexe, donc postérieure à la compréhension, comme le montre C. Vandendorpe en 1992²⁵⁵. Mais, cette nouvelle définition ne modifie pas nécessairement la pratique : l'enseignant est souvent considéré comme celui qui doit guider l'élève vers la *bonne* interprétation parmi les significations possibles du texte afin d'éviter les dérives subjectives. Certes, maîtrisant la lecture, il semble le mieux à même de décrypter la lettre du texte et de ne pas proposer d'interprétation qui serait en contradiction avec celle-ci. Mais guider vers une *bonne* interprétation implique le rejet de la somme des possibles et ne conduit pas vers la pluralité de sens, caractéristique du texte littéraire. Cette position n'est donc pas celle qui est retenue aujourd'hui par les didacticiens de la littérature même si elle a longtemps été mise en œuvre dans l'enseignement. La formation littéraire nécessite d'apprendre au lecteur

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ VANDERDORPE, Christian, « Comprendre et interpréter », in PREFONTAINE, C., LEBRUN, M. (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992, p.159-182.

que le texte littéraire se définit, aussi, par son caractère polysémique. Pour Erik Falardeau, l'interprétation se distingue de la compréhension en cela qu'elle ne poursuit pas la construction du sens du texte, mais d'une signification au sens étymologique du terme. Il ajoute que :

le texte polysémique se transforme de la sorte en matériau d'un nouveau texte – l'interprétant peircien –, fruit de la création du lecteur qui déborde du texte original.²⁵⁶

Pour Yves Reuter²⁵⁷, fondamentalement, le couple « compréhension / interprétation » est à l'œuvre dans tout texte et dans tout type de lecture, c'est son mode d'articulation qui varie. Néanmoins, le chercheur distingue deux notions. Il attribue, d'une part, à la compréhension une postulation de base, légitimée socialement et particulièrement prégnante : « le sens recherché est considéré comme « vrai » et quantitativement vérifiable [...] »²⁵⁸ par différentes procédures qui concernent essentiellement les compétences linguistiques et encyclopédiques. L'interprétation, d'autre part, est qualifiée *d'attitude* et située au niveau des *droits* du lecteur, « droits qui restent relativement contraints par le texte »²⁵⁹.

3.3.2. L'interprétation : une posture inhérente au texte littéraire

L'interprétation nécessite donc que le lecteur investisse, de pleins droits, le texte, qu'il apporte une contribution personnelle à sa lecture. La compréhension qui construit le sens littéral apparaît le plus souvent comme un préalable incontournable à l'interprétation, elle-même considérée aujourd'hui majoritairement comme « postérieur et supérieur à la compréhension »²⁶⁰ parce qu'elle envisage une polysémie possible et un décryptage de diverses significations.

De ce fait, s'installe une nouvelle signification au verbe *lire*, il ne s'agit plus de comprendre un texte mais d'admettre qu'il existe diverses manières de le comprendre. Si la compréhension découle du texte lui-même et peut s'installer par l'acquisition de mécanismes, l'interprétation nécessite un investissement conscient

²⁵⁶ FALARDEAU, Erik, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire » in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, n° 3, 2003, p. 675.

²⁵⁷ REUTER, Yves, « comprendre, interpréter en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. », in TAUVERON, Catherine, (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, Paris, 2001, p.69-79.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 71.

²⁵⁹ *Ibid.*

²⁶⁰ TAUVERON, Catherine, « comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *op.cit.*, p. 14.

du lecteur qui quête le sens quand le texte oppose une résistance. Dès lors, l'enseignement de la littérature, comme de la lecture s'en trouve grandement modifié. Vincent Jouve montre que

la conception traditionnelle de la compréhension impose une perception non critique qui loin d'éclairer le texte, le dissimule sous les préjugés de l'opinion commune.²⁶¹

La compréhension appliquée au texte littéraire et telle que je l'ai développée dans la partie précédente, implique donc une activité simplificatrice qui ne se préoccupe pas des « obscurités du texte »²⁶². Pourtant, le texte littéraire contient, comme je l'ai montré dans ce chapitre, des zones d'ombre, « des épaisseurs glauques » pour reprendre l'expression de Michel Tournier que le lecteur doit investir. L'obscurité du texte sollicite donc directement le lecteur et l'oblige à adopter une posture active pour construire, en s'appuyant sur sa subjectivité, un des sens possibles du texte. La lecture est donc non seulement une activité mais une manière d'investir le texte, de le lotir tel un territoire que le lecteur chercherait à s'approprier.

Pour Catherine Tauveron, il y a donc lieu d'enseigner la lecture littéraire dès l'école élémentaire, que je définirai plus précisément dans le chapitre suivant, pour permettre aux élèves d'acquérir une posture interprétative dès l'entrée dans les textes. En effet, la hiérarchisation des compétences : enseigner la compréhension à l'école élémentaire, puis enseigner l'interprétation conduit les élèves dans une impasse épistémologique dans la mesure où la « conscience de l'activité de lecteur dans la construction du sens progresse peu durant les deux années de lycée »²⁶³. L'enseignement de l'interprétation est donc nécessaire pour assurer une continuité des apprentissages de l'école au lycée.

Cependant, ce n'est pas la seule raison qui pourrait me conduire, avec les didacticiens de la littérature, à considérer l'enseignement de l'interprétation comme essentiel à l'école primaire. En effet, on peut aussi observer les rapports compréhension-interprétation autrement que dans une hiérarchisation. On peut interroger la notion d'interprétation comme un « processus intégré dialectiquement à

²⁶¹ JOUVE, Vincent, « de la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture », in TAUVERON, Catherine, *Comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école et au-delà*, op. cit., p. 28.

²⁶² *Ibid.*, p. 29.

²⁶³ ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, op. cit., 1996, p. 58.

la compréhension »²⁶⁴ pour mettre en évidence un corollaire : apprendre à comprendre est indissociable de l'apprentissage de l'interprétation. Il s'agit alors de considérer que la formation du lecteur ne peut faire l'économie de cette association, puisque le texte littéraire nécessite de pleins droits la coopération du lecteur. Dès lors, la lecture de la littérature installe une posture de lecteur spécifique qu'on qualifie de lecture littéraire.

L'interrogation sur le rapport compréhension/interprétation implique donc une approche conceptuelle différente de l'activité de lecture, dans la mesure où elle met en œuvre des compétences d'une plus grande complexité. Le lecteur construit une activité protéiforme en investissant les différents sens du texte. Il devient alors co-créateur de l'œuvre. Cette conception nouvelle définit une grande partie de la didactique de la littérature actuelle. Ces fondements doivent donc être analysés et décrits plus largement dans le cadre de la réflexion sur la lecture littéraire et la construction du sujet lecteur pour pouvoir situer la manière dont peut s'engager une didactique de la littérature dans l'apprentissage de la lecture.

3.4. Pour conclure

A l'issue de ce chapitre, je suis donc déjà en mesure de tirer quelques conclusions qui me semblent intéressantes pour guider la poursuite de ma recherche.

Tout d'abord, j'ai pu mettre en évidence les différentes conceptions de l'enseignement apprentissage de la lecture qui ont cours aujourd'hui. D'une part, l'enseignement de la lecture est au centre d'une volonté de démocratisation qui s'exprime dans l'évolution du système scolaire et dans l'affirmation selon laquelle il faut lutter contre l'illettrisme. Pourtant, derrière ce souhait régulièrement affirmé de démocratisation, on observe des conceptions très différentes quant à la formation du lecteur. Ainsi, la réflexion que j'ai conduite sur la prise en compte des notions de *lettré*, *illettré* et *littératie* dans la recherche montre que l'on peut envisager

²⁶⁴ TAUVERON, Catherine, « Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre « drame très parisien », in TAUVERON, Catherine, « comprendre et interpréter les textes littéraires à l'école et au-delà » *op. cit.*, p. 8.

l'enseignement du lire-écrire selon des principes très différents dont les objectifs varient. D'une part, la finalité de l'apprentissage de la lecture peut s'avérer utilitariste : il s'agit de répondre à la nécessité, pour chaque individu, d'acquérir une maîtrise suffisante du lire-écrire pour pouvoir entrer dans des échanges socio-économiques qui leur permettront de ne pas vivre en marge des sociétés industrialisées comme la société française. L'apprentissage de la lecture a donc une visée socialisante, il s'agit de faciliter son insertion sociale et économique. D'autre part, les littéraires défendent eux un tout autre point de vue : il s'agit par l'accès à une culture lettrée de mieux comprendre le monde dans lequel on vit et de s'y insérer. Dans cette perspective, l'insertion n'est plus uniquement sociale par l'acquisition de compétences de base. Elle est aussi une manière d'accéder à une culture, de s'inscrire dans une histoire, de développer une capacité heuristique dans le regard que l'on porte sur la société et sur les différents discours. La culture lettrée, telle que la définit par exemple Y. Citton facilite le lien entre les époques historiques et favorise une meilleure compréhension des mutations humaines. Dès lors, la littérature participe à la construction de soi en permettant à l'individu de construire des expériences littéraires qui par le jeu de l'identification ou la projection dans les fictions littéraires le décentreront de lui-même. De ce fait, l'enseignement de la littérature doit moins viser la constitution d'un savoir encyclopédique que l'aptitude à lire et comprendre les textes – c'est-à-dire – à leur donner du sens dans le contexte de lecture en fonction de leurs aptitudes à produire des lectures actualisantes. Ainsi le lecteur construit une aptitude à tirer des profits symboliques des textes qu'ils découvrent. Comment se construisent ces aptitudes ?

Pour ce faire, il est nécessaire de conceptualiser l'activité de lecture de façon relativement large. En effet, j'ai montré aussi que la notion-même de lecture était par définition polysémique. La lecture recouvre des approches très différentes qui vont du simple déchiffrement des mots à l'interprétation subjective de textes présentant tout un réseau de significations possibles. L'histoire de l'apprentissage de la lecture et l'analyse de l'évolution des programmes ont montré que l'enseignement de la lecture est soumis régulièrement à des évolutions épistémologiques qui s'appuient de façon variable sur les travaux des chercheurs. Les travaux de J. Foucambert ont permis de ne plus observer la lecture uniquement comme le lieu du déchiffrement, Les travaux de C. Tauveron ont renouvelé, quant à eux, l'approche de la compréhension en l'associant à l'interprétation et, de fait, ont modifié la description

Chapitre 1 : Lecture et littérature

épistémologique de la lecture et du lecteur. Pourtant, l'impact de leurs travaux sur les programmes restent transitoires dans la mesure où les instructions officielles de 2008 ont réactivé la querelle séculaire des méthodes, tombée dans l'oubli avec l'affirmation « lire c'est comprendre ». Par ailleurs, l'entrée de la littérature comme objet d'enseignement dans les programmes 2002, sous l'influence des travaux de C. Tauveron, n'est pas reprise par les programmes de 2008 qui s'inscrivent résolument à contre-courant de ces cadres théoriques.

Malgré ces modifications conjoncturelles et politiques, les travaux conduits par les structuralistes et les sémioticiens pour définir le texte littéraire dans sa pluralité sémiologique, relayés par les recherches en didactique de la littérature, décrivent une conception de la lecture et du lecteur qui a très nettement évolué au cours du 20^{ème} et plus particulièrement depuis la fin des années 1970. Dès lors, aujourd'hui, forts de ces connaissances on devrait moins s'interroger sur l'apprentissage de la lecture que sur la notion de « formation du lecteur », car un lecteur efficace est aussi un lecteur capable d'actualiser ses lectures.

A mon sens, il s'agit, en quelque sorte, d'édifier un lecteur singulier, autonome dans son rapport au texte, tant sur le plan technique que sur le plan culturel, herméneutique et personnel. J'ai montré en effet, que les processus argumentatif, affectif et symbolique en jeu dans les lectures actualisantes, émanent autant des compétences techniques que de la culture personnelle et de la subjectivité du lecteur.

Dans cette perspective, je postule que la formation à la lecture littéraire et la prise en compte du lecteur sujet ne peuvent pas être différées dans une sorte de continuum jalonné d'étapes cumulées. Au contraire, ces deux composantes doivent être prises en compte dès avant l'apprentissage de la lecture parce qu'elles conditionnent la représentation de l'acte de lire que construira l'enfant et par là-même, sa capacité à tirer des profits symboliques de ses lectures. Cependant, je postule aussi qu'elles ne doivent pas non plus se construire en opposition à la construction de l'acte lexicale pour les mêmes raisons. En effet, ces compétences ont besoin d'être automatisées pour que le lecteur puisse s'en dégager. Il faut donc établir des propositions didactiques qui permettent de construire simultanément l'ensemble des compétences permettant de mettre en œuvre tous les processus qui interviennent dans la lecture. Pour cela, je dois tout d'abord poursuivre la

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

construction du cadre épistémologique de cette recherche en interrogeant maintenant plus précisément les travaux des chercheurs en littérature et en didactique de la littérature. Il me faudra m'interroger sur le rapport qui peut s'établir entre l'auteur, le texte et le lecteur, pour définir ensuite qui est le lecteur dont parlent les chercheurs. Ensuite, je serai alors à même d'interroger la notion de lecture littéraire et de proposer une réflexion didactique pour son enseignement.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Voltaire affirmait déjà que « les livres les plus utiles sont ceux dont les lecteurs font eux-mêmes la moitié. »²⁶⁵

Balzac, ensuite, évoqua l'idée selon laquelle lire *pouvait* peut-être engendrer une co-création²⁶⁶. Mais, c'est surtout dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle que s'installent diverses théories de la réception et de l'interprétation des textes littéraires. En effet, il apparaît alors que « la vocation naturelle irréprouvable du livre est centrifuge. [...] qu'] on en revient toujours au lecteur, comme à l'indispensable collaborateur de l'écrivain. »²⁶⁷ Sartre, déjà en 1947, affirmait que l'écriture engendre nécessairement la lecture qui, seule, permet l'objectivation du langage produit. Ainsi, sans l'acte de lecture, le livre « s'épuise »²⁶⁸, « se tasse, s'effondre »²⁶⁹, il a besoin de « féconder »²⁷⁰ l'imagination de ses lecteurs pour exister. Le lecteur, épicerie du processus de réception, est donc progressivement conçu comme co-créateur de l'œuvre. Cependant, « l'escamotage du lecteur [lié aux approches exégétique, immanente et contextuelle de la littérature] a entretenu de grands malentendus »²⁷¹ qui restent vifs dans l'enseignement, malgré l'évolution des programmes scolaires en 2002. Trop souvent encore, les professeurs présentent l'écrivain comme un être confiné dans « une tour d'ivoire », qu'ils se refusent à considérer « comme une véritable tour de lancement »²⁷² des œuvres. La lecture littéraire se décline alors en diverses techniques de décryptage des textes : description du fonctionnement textuel, recherche d'effets. L'objectif de ce décodage

²⁶⁵ VOLTAIRE, « préface », in *Dictionnaire philosophique*, 1864. (Editions Garnier Frères, « classiques », Paris, 1961, p. XXXII, pour l'édition consultée).

²⁶⁶ « Lire, c'est peut-être créer à deux », BALZAC, Honoré de, *Physiologie du mariage*, Bibliothèque de la Pléiade, t. XI, p. 1019 cité par José-Luis Diaz, in « Créer peut-être à deux, Balzac face à l'expérience bilatérale de la lecture, in *L'année Balzacienne n°11*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010.

²⁶⁷ TOURNIER, Michel, *Le Vol du vampire, notes de lecture*, Gallimard, folio essais, 1994, (pour l'édition consultée) p. 12.

²⁶⁸ *Ibid*, p. 13.

²⁶⁹ SARTRE, *op. cit.*, p. 36.

²⁷⁰ TOURNIER, *Le Vol du vampire, notes de lecture*, *op. cit.*

²⁷¹ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture, Essai sur la réception littéraire*, Peter Lang, Bruxelles, 2010 (pour l'édition consultée) p. 29.

²⁷² TOURNIER, Michel, *Le Vol du vampire, notes de lecture, op. cit.*, p. 13 pour les deux citations.

minutieux des effets produits par le texte étant centré essentiellement sur la quête du sens voulu par l'auteur.

Confrontée aux théories de l'apprentissage de la lecture, cette problématique s'aiguise encore. En effet, pour de nombreux enseignants et certains chercheurs²⁷³, lire ou faire lire équivaut avant tout à reconstituer un sens induit par le texte, reconstitution effectuée essentiellement par des activités linguistiques et cognitives. Il s'agit d'enseigner, au mieux, le décryptage du message par l'analyse du texte, voire des processus qui ont présidé à son élaboration. Au cours préparatoire, l'enseignant, croyant apprendre, se contente majoritairement

[...] de *faire lire* et de *vérifier* que le texte a été « compris ». Vérification qui repose sur une conception désormais un peu plus exigeante de la compréhension (on passe de la compréhension « littérale » à la compréhension dite « fine ») qui suppose que l'élève a été capable, après identification des mots, de faire quelques inférences, qui ne vont toutefois pas au-delà de la mobilisation de connaissances pragmatiques ou encyclopédiques en principe partagées.²⁷⁴

Ces choix didactiques ne permettent pas à l'apprenti-lecteur de faire acte de création en investissant pleinement la lecture et engendrent, de fait, force confusions dans l'élaboration de ses représentations. Pour pouvoir envisager une rénovation des pratiques s'inscrivant dans la lignée des recherches actuelles en didactique de la littérature, il est indispensable d'analyser la manière dont la critique tente de déterminer la triangulation texte – auteur – lecteur et d'analyser les postulats, comme leurs évolutions, sur lesquels se fonde le statut actuel de la lecture ? donc du lecteur.

Pour cela, je reviendrai tout d'abord sur les définitions actuelles de l'activité de lecture et du lecteur en observant l'évolution des notions d'auteur, de texte, et du rôle conféré dans cette nouvelle perspective au lecteur. Puis j'interrogerai les diverses dimensions mises en œuvre par la lecture littéraire et les cadres épistémologiques qui permettent de déterminer la notion de sujet-lecteur. A l'issue de cette analyse littéraire, je serai alors en mesure de proposer, dans ce cadre spécifique, un état des recherches actuelles en didactique de la littérature afin d'ancrer ma problématique dans ce contexte de référence. Pour finir, je me demanderai comment, à partir de ce cadre heuristique, développer une didactique de

²⁷³ Voir la remarque d'Alain Bentolila que j'ai retranscrite au chapitre 1 p. XX, ou encore la position de Gérard Chauveau qui évoque bien un lecteur chercheur de sens mais pas un lecteur qui entre dans une coopération avec le texte.

²⁷⁴ TAUVERON, Catherine, (dir.), Lire la littérature à l'école Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM, Hatier, Paris, 2004, p. 13.

la lecture littéraire spécifiquement destinée à l'apprenti lecteur et prendre en compte le sujet-lecteur dans ce contexte particulier qu'est l'apprentissage de la lecture.

1. Auteur-texte- lecteur : quelles relations ?

Pour Sartre en 1948, le livre n'est « point un objet, ni non plus un acte, ni même une pensée »²⁷⁵, très vite, il ne reste de lui que « des tâches d'encre sur du papier moisi ». Roland Barthes, quant à lui, estime qu'elle n'est « qu'un fragment de substance, [qu']elle occupe une portion de l'espace des livres (par exemple dans une bibliothèque). »²⁷⁶ et proclame que le lecteur ne peut advenir sans le sacrifice de l'auteur²⁷⁷.

1.1. De l'œuvre au texte

1.1.1. Un changement de paradigme

Le livre (et avec lui toute œuvre artistique) se définit donc par une forme d'incomplétude, « il n'existe pas pleinement », ne connaît qu'une « demi-existence », tant qu'il n'a pas trouvé son indispensable « collaborateur »²⁷⁸ : le lecteur. La notion traditionnelle *d'œuvre* est, de ce fait, remise en question dans le cadre des études littéraires, car il se produit, selon Barthes, « l'exigence d'un objet nouveau » que l'on nomme *Texte* et qui ne s'envisage pas indépendamment de la lecture. Le texte, pour le structuraliste, investit un « champ méthodologique » qui « se parle selon certaines règles (ou contre certaines règles) » et « se tient dans le langage »²⁷⁹. En même temps que les structuralistes définissent le texte comme un *tissu* générant diverses significations, mais clos sur lui-même, les premiers travaux sur la réception projettent le lecteur dans le travail littéraire.

1.1.1.1. Le texte comme processus inachevé

²⁷⁵ SARTRE, *Qu'est-ce que la littérature ?*, op. cit. p. 36.

²⁷⁶ BARTHES, Roland, « De l'œuvre au texte » Revue d'esthétique, 1961, in *Le bruissement de la langue, Essais critiques 4*, Editions du seuil, points essais, Paris, 1993, p. 72-73.

²⁷⁷ BARTHES, Roland, « La mort de l'auteur » *Manteia*, 1968, in *Le bruissement de la langue, Essais critiques 4*, Editions du Seuil, Points essais, Paris, 1993, p. 63-69.

²⁷⁸ TOURNIER, Michel, *Le Vol du vampire*, op. cit., p. 15.

²⁷⁹ BARTHES, Roland, « De l'œuvre au texte » Revue d'esthétique, 1961, in *Le bruissement de la langue, Essais critiques 4*, Editions du Seuil, points essais, Paris, 1993, p. 73.

Roland Barthes, qui sacrifie pourtant l'auteur à l'avènement du lecteur, considère encore même ce dernier comme sujet désœuvré, passablement vide. Cependant, le rôle du lecteur est affirmé comme essentiel. Il devient donc nécessaire d'analyser comment le texte est lu, car sans lecture, il ne reste qu'un « évènement possible »²⁸⁰, un *processus inachevé*. En effet, les sémioticiens décrivent le discours fictionnel comme un système qui ne possède pas de situation référentielle rigoureusement déterminée impliquant de ce fait un lecteur actif.

Cet inachèvement a une autre conséquence : le texte se constitue comme « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir »²⁸¹. En effet, pour être lisible, il masque en partie les normes, ce que W. Iser appelle le répertoire du texte définissant ainsi des lieux d'indétermination qui « [...] pré-structurent les contours virtuels de [...] l'objet [-texte] dans le répertoire des normes du texte ainsi que dans l'attitude que le lecteur doit adopter à leur égard »²⁸².

Pour U. Eco cette indétermination est inhérente à la programmation même du texte par un auteur conscient du processus. Il appelle donc un lecteur pour « l'aider à fonctionner »²⁸³. Dans ce contexte, la problématique de la réception du lecteur reste au centre de l'activité de compréhension et U. Eco postule alors le texte comme :

un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre – comme dans toute stratégie. 284

La description du texte comme processus inachevé par les sémioticiens implique une redéfinition du statut du lecteur qui va devoir se frayer un chemin interprétatif dans les différents évènements possibles. De ce fait, la lecture implique une actualisation des significations du texte, réalisée « à travers une série complexe de mouvements coopératifs »²⁸⁵. Comment se construisent ces mouvements coopératifs ? Quelle est la place dévolue au lecteur dans ce cheminement ?

Pour répondre à cette question, W. Iser affirme que les zones d'indétermination sont donc autant d'images en creux dans lesquels le lecteur va

²⁸⁰ ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, Bruxelles, 1985.

²⁸¹ ECO, Umberto, *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, Paris 1985, p. 63.

²⁸² ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture, op. cit.*, p.368

²⁸³ *Ibid.*

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 65.

²⁸⁵ ECO, Umberto, *Lector in fabula, le rôle du lecteur, op. cit.*, p.62.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

pouvoir installer ses propres représentations, ses fantasmes et établir une relation avec le texte. Le lecteur va donc faire appel à sa créativité, va puiser dans son répertoire personnel. L'existence de ces *lieux d'indétermination* fonde donc la créativité du lecteur en impliquant un processus de coopération.

Cependant, dans la perspective des sémioticiens cette coopération dépend moins du lecteur lui-même que de stratégies mises en œuvre par l'auteur, qui selon Umberto Eco, doit tenir compte « des évènements fortuits, par un calcul de probabilités »²⁸⁶ en anticipant ainsi la réaction du lecteur. La description de l'activité du lecteur proposée par les sémioticiens est donc immanente au texte lui-même, car ce dernier présente, selon W. Iser, une structure qui rassemble divers éléments objectivables (narration, personnage, point de vue...) traçant plusieurs orientations, et points de repères. Le chercheur définit ainsi la manière dont le lecteur va construire son horizon d'attente, puisque l'acte de lecture prend corps dans l'interaction entre la matérialité du texte et les potentialités du lecteur. Mais tous les textes ne présentent pas les mêmes caractéristiques. R. Barthes²⁸⁷, au début des années soixante-dix établit une distinction en fonction de la manière dont le lecteur va s'appropriier les textes. Selon lui, le plaisir de la lecture réside dans ce travail de production qui s'impose au sujet-lisant. Le critique distingue donc deux espaces textuels : le *lisible*, ce qui peut être lu mais ne conduit pas à produire un nouveau texte, le *scriptible*, ce qui nécessite une production de la part du lecteur, qui conduit à la pluralité des significations. En interprétant, le lecteur décline les pluriels du texte. Umberto Eco évoque, lui aussi, un rapport binaire circonscrit par l'ouverture ou la fermeture du texte et inhérent au lecteur que l'auteur postule. Le texte fermé est conçu pour « une lecture très définie, dans l'intention de diriger d'une manière répressive la coopération. »²⁸⁸ Le texte ouvert, *a contrario*, invite à une « libre aventure interprétative »²⁸⁹.

1.1.1.2. Le rôle nouveau du lecteur

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 67.

²⁸⁷ BARTHES, Roland, « La mort de l'auteur » *Manteia*, 1968, in *Le bruissement de la langue, Essais critiques 4*, Editions du Seuil, Points essais, Paris, 1993. / BARTHES, Roland, *S/Z*, Editions du seuil, points essais, Paris, 1970.

²⁸⁸ ECO, Umberto, *Lector in fabula, op. cit.*, p. 71.

²⁸⁹ *Ibid.*

Ces théories du texte comme lieux d'indétermination et processus inachevé ne sont pas sans conséquence sur l'observation des notions de compréhension et d'interprétation. En effet, le lecteur qui entre dans une coopération avec le texte mobilise sa créativité et ses capacités interprétatives. Le chemin qu'il se fraye au sein des significations du texte implique des lectures plurielles et imposent de redéfinir le rapport de la compréhension et de l'interprétation. Dès lors, le lecteur voit son rôle modifié. Il n'est plus comme l'affirme Barthes, un sujet passablement vide, mais un acteur de la réalisation du texte : il le transforme par son activité de lecture. Il agit sur lui pour en construire le sens et la signification.

Chaque lecteur doit donc opérer une sélection parmi les potentialités générées. Cette sélection s'appuie sur les « dispositions individuelles du lecteur » et « le code socio-culturel auquel il est soumis »²⁹⁰. De ce fait, chaque interprétant propose une lecture actualisante, mais par-là même clôt momentanément d'autres potentialités interprétatives. Le sens apparaît donc comme le résultat du processus construit par le lecteur, processus qui diffère en fonction de l'éloignement du contexte d'écriture et des codes sociaux-culturels des premiers lecteurs. Ces théories marquent une différence dans la maîtrise des codes entre le producteur et le récepteur. La lecture actualisée peut, dès lors, être assez différente de la première lecture, mais reste, pour H.R. Jauss,

une perception guidée qui se déroule conformément à un schéma indicatif bien déterminé, un processus correspondant à des intentions et déclenché par des signaux que l'on peut découvrir, et même décrire en termes de linguistique textuelle²⁹¹.

Le lecteur (l'interprétant) doit conscientiser ces écarts, reconnaître « l'altérité du texte à l'horizon de ses propres attentes. »²⁹²

Pour W. Iser, il faut, avant tout, s'interroger sur *l'effet* provoqué par la relation texte-lecteur, car « l'œuvre actualise la tension entre son « être » et notre « sens » », le sens d'une œuvre d'art devant être conçue comme « une totalité qui se constitue dans l'histoire-même. »²⁹³ L'imagination du lecteur comble alors la dimension lacunaire contenue dans le texte. Cette théorie de l'effet paraît essentielle car impliquant le texte comme « un *potentiel d'action* qui est actualisé au cours du

²⁹⁰ ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture, op. cit.*, p. 8.

²⁹¹ JAUSS, Hans-Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 2007, p. 55.

²⁹² *Ibid.*

²⁹³ ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture, op. cit.*, p. 233.

processus de lecture »²⁹⁴. Pour H.R. Jauss²⁹⁵, l'*action* de l'œuvre, c'est-à-dire, l'*effet* qu'elle produit, est déterminé par le texte, alors que la *réception* dépend du destinataire – en l'occurrence le lecteur. On assiste, par là-même, à un changement de paradigme : le rapport « effet/ réception » se substitue au rapport « message / signification ».

On le voit, ces théories du texte ont imposé une nouvelle définition de la lecture et du lecteur qui, de ce fait, décentre le rôle du critique. Il ne doit plus chercher à expliquer les textes, à déchiffrer le (les) sens cachés dans l'œuvre, mais doit analyser « ce qui se passe chez le lecteur lorsque, par sa lecture, il donne vie à des textes de fiction »²⁹⁶

Dès lors, il est nécessaire d'interroger les incidences de ces nouvelles théories du texte sur la lecture littéraire et son enseignement.

1.1.2. Des conséquences didactiques

Cette nouvelle définition du lecteur a effectivement un impact sur la lecture et son apprentissage. En effet, un enseignement qui se réduit – comme c'est le cas aujourd'hui - à l'apprentissage de mécanismes linguistiques comme cognitifs de décodage et de compréhension est tronqué. Pour Annie Rouxel, cette postulation du texte pris comme un :

ensemble constitué par un système de relations entre des signes organisés par un écrivain et des lecteurs, [...qui] n'est donc plus un ensemble fini ²⁹⁷,

implique de reconsidérer la notion de sens parce que celui-ci « se construit dans l'interaction entre texte et lecteur et [qu']il est pluriel dans la synchronie comme dans la diachronie. »²⁹⁸ Dès lors, l'accès à l'interprétation est inhérent à l'activité de lecture, comme je l'ai dit dans mon premier chapitre. Si on veut pouvoir permettre à l'élève d'installer une posture complète de lecteur, il faut lui donner les moyens d'interpréter.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 7.

²⁹⁵ JAUSS, Hans-Robert, *Pour une esthétique de la réception*, *op. cit.*, p. 269.

²⁹⁶ *Ibid.* p. 41.

²⁹⁷ ROUXEL Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Scérén CRDP de l'académie de Versailles, 2002, p. 24-25.

²⁹⁸ *Ibid.* p. 25.

Catherine Tauveron, reprenant ces théorisations, conçoit, quant-à-elle, une typologie utile pour la construction didactique. Elle s'appuie sur les théories du texte pour mettre en évidence la nécessité de développer la fonction interprétative et revendique le recours à des textes dits « résistants » par opposition « aux textes collaborationnistes »²⁹⁹. Elle les organise selon leur mode de résistance en deux catégories, d'un côté des textes réticents posant des problèmes de compréhension, de l'autre des textes proliférants³⁰⁰ impliquant une pluralité d'interprétations. Ces positions, sur lesquelles je reviendrai dans la sous-partie consacrée à la lecture littéraire, centrent la définition du texte sur la manière dont il égare ou non son lecteur virtuel.

Cependant, l'effet produit par le texte sur le lecteur, s'il relève de la résistance que l'écriture génère, peut dépendre aussi de sa *consistance*. Dès lors, le texte pris comme objet didactique, ne doit-il pas être analysé aussi comme un vecteur d'émotions, de connaissances, qui favoriseraient une symbolisation chez le lecteur ? Pour Danielle Dubois-Marcoïn, cette dimension relève de l'évidence. Le texte, notamment quand il s'adresse aux jeunes lecteurs, peut aussi comporter un intérêt didactique lorsqu'il fait preuve de consistance, c'est-à-dire lorsqu'il est « susceptible de faire événement dans la vie d'un élève. »³⁰¹

Cette analyse des théories du texte permet d'établir deux directions de recherche. D'une part, il me semble nécessaire d'interroger les conditions dans lesquelles s'organise la réception dans la lecture. Nous avons vu qu'elle s'installe sur un effet du texte délibérément programmé par l'auteur. N'y a-t-il pas d'autres moyens à mettre en œuvre pour produire des lectures actualisantes ?

D'autre part, elle soulève des interrogations didactiques : comment mettre en œuvre un enseignement qui permette d'engager l'élève dans une lecture interprétative ? Comment permettre que le texte puisse « faire événement dans la vie des élèves ?

²⁹⁹ TAUVERON, Catherine, « comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », in TAUVERON, Catherine, (dir.), *Comprendre et interpréter les textes à l'école, Repères n°19*, INRP, Paris, 1999, p. 18.

³⁰⁰ Selon la définition proposée par D. Maingueneau.

³⁰¹ DUBOIS-MARCOÏN, Danielle, « Goûter, comprendre, méditer un récit « consistant » », in DUBOIS-MARCOÏN, Danielle, (dir.) *Lire la petite sirène*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 2008, p. 17.

Pour répondre à la première question, il faut analyser la dimension historique et culturelle de la réception des textes afin de définir le rôle du lecteur dans le processus d'actualisation. La littérature et son enseignant peuvent donc aussi être envisagée à l'aune d'une *esthétique de la réception* comme d'une *théorie de l'effet*, qui constituerait en elle-même une forme de production à partir du texte donné à lire et qui implique une actualisation des lectures, donc un effort d'interprétation.

1.2. La prise en compte du contexte historique et socio-culturel

Pour H.R. Jauss, la valeur d'une œuvre littéraire se déduit moins « des circonstances biographiques ou historiques de sa naissance » que de critères liés à la réception : « effet produit, influence exercée, valeur reconnue par la postérité »³⁰². Le chercheur allemand montre alors que l'inscription dans l'Histoire d'une œuvre littéraire ne peut être conçue sans une « participation active de ceux auxquels elle est destinée »³⁰³. En ce sens, il renouvelle aussi l'approche de la littérature puisqu'il permet un enseignement qui ne s'inscrit pas essentiellement dans l'histoire littéraire. Celui-ci prône donc le développement d'une *esthétique de la réception* et de *l'effet produit* pour renouveler l'approche critique de l'histoire de la littérature et des arts.

L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence ; un monument qui révélerait à l'observateur passif son essence intemporelle.³⁰⁴

1.2.1. Une actualisation liée à l'intersubjectivité et à l'intertextualité

L'acte de lecture se constitue en acte d'actualisation du texte qui prend en compte les références socio-historiques du lecteur. Cependant, les champs référentiels évoluent à l'intérieur de paramètres structurant les horizons d'attente des différents lecteurs. Cette actualisation dépend, en outre, de l'horizon d'attente programmé par le texte. Pour H.R. Jauss, la communication entre texte et lecteur ne peut s'établir sans une reconstitution des attentes du premier public. Cet horizon va

³⁰² JAUSS, Hans-Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 2007 (pour l'édition consultée), p. 26.

³⁰³ *Ibid.*, p. 49.

³⁰⁴ *Ibid.*, p. 52.

alors être soumis, par l'acte de lecture, à des variations liées au contexte socioculturel, à l'historicité et à la culture dans laquelle le récepteur se meut. On peut tout d'abord constater que cette position implique, de fait, la nécessaire compréhension de l'univers dans lequel le texte inscrit son propos. Le lecteur qui met en œuvre sa subjectivité pour le décrypter est donc, selon les théories de H.R. Jauss, soumis à une lecture distanciée du texte pour pouvoir dégager les conditions culturelles d'écriture et les confronter à sa propre réception. Il doit inscrire ses lectures dans un double contexte culturel : le sien-propre et celui que l'auteur a tissé. C'est ainsi qu'il peut actualiser ses lectures.

C'est donc par la succession des lectures actualisantes que se construit l'histoire de la littérature et non par la prééminence de l'œuvre, de l'auteur et de son contexte génétique. De ce fait, le lecteur doit être capable de mettre en relation les œuvres pour organiser un réseau intertextuel qui lui permettra de mieux cerner les relations qui se sont tissées d'une œuvre à l'autre. En effet, dans la perspective établie par H.R. Jauss, la littérature et l'art ne peuvent être structurés dans « une histoire organisée que si la succession des œuvres n'est pas rapportée seulement au sujet producteur, mais aussi au sujet consommateur [...]. »³⁰⁵ L'œuvre, devient donc « l'objet de l'expérience littéraire des contemporains et de la postérité »³⁰⁶. Pour autant, un horizon d'attente initial est programmé par la structure interne de l'œuvre. Dès lors, l'actualisation des lectures passe par la « prédisposition du public à un certain mode de réception »³⁰⁷, construit, selon H.R. Jauss, sur un ensemble d'annonces, de signaux, de références implicites, de caractéristiques déjà familières. Le lecteur tisse ses propres attentes en suivant le fil de ses lectures antérieures et de la construction de sa culture.

L'analyse de ces éléments de théorisation d'une esthétique de la réception, font écho à des attentes institutionnelles évoquée dans mon analyse des programmes de 2002. Le lecteur construit une lecture plus ouverte et plus accomplie s'il est capable de structurer les savoirs qu'il acquiert dans la lecture. Il est donc nécessaire d'organiser les lectures. Il ne s'agit pas uniquement de s'interroger sur le lien à l'histoire ou à l'historicité des personnages ou des événements narrés, il s'agit surtout pour le lecteur de structurer les références qu'il découvre au fil de ses lectures afin de

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 31.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 53.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 55.

pouvoir les réutiliser dans les lectures ultérieures. Dans cette perspective, on peut affirmer que la lecture littéraire est certes une source potentielle de découverte et de construction de connaissances, mais pour que les savoirs mis en œuvre par le texte soient perceptibles par le lecteur, il faut que celui-ci s'appuie sur l'ensemble des connaissances acquises dans les lectures antérieures. Les travaux de H.R. Jauss invitent donc les didacticiens de la littérature à envisager une structuration possible des connaissances par la mémoire des textes et des enjeux littéraires ou culturels qu'ils déterminent.

Ces caractéristiques, internes au texte et aux structures, sont aussi filtrées par les connaissances encyclopédiques (historiques, culturelles, littéraires) et la psychologie du lecteur. En conséquence, la lecture se présente comme une activité intersubjective et nourrie par l'intertextualité, puisque la lecture produit un « texte nouveau » qui

évoque pour [lui] tout un ensemble d'attentes et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui au fil de la lecture peuvent être modulées, modifiées ou simplement reproduits.³⁰⁸

Dès lors, le texte que recrée le lecteur n'apparaît pas uniquement comme le seul fruit de sa subjectivité mais comme un échange entre sa subjectivité et les connaissances que le texte met à sa disposition. Le raisonnement de H.R. Jauss permet de s'interroger sur la manière dont la subjectivité dans la lecture se construit et s'organise. Lus dans une perspective didactique, les principes développés par le chercheur de l'école de Constance sont intéressants car ils mettent en évidence la nécessité d'une structuration des lectures, de l'organisation d'un parcours de lecture pour permettre aux élèves de créer des liens entre les lectures donc d'enrichir leur capacité à actualiser les textes.

1.2.2. Des orientations préalables à réinterroger

Par ailleurs, si certaines œuvres comblent l'horizon d'attente du lecteur, parce qu'elles correspondent aux schémas et modèles attendus, d'autres au contraire, provoquent une rupture, un écart esthétique en déjouant ses attentes et en lui

³⁰⁸ *Ibid.*

imposant d'autres valeurs. Les hypothèses formulées dans la lecture se reconfigurent, donc sans cesse, l'émotion esthétique se fondant sur cette reconfiguration. Là-encore cette dimension de la réception développée par H.R. Jauss met en évidence de nouvelles exigences pour la formation du lecteur. Pour que cette révision des attentes puisse effectivement se réaliser, il est nécessaire que le lecteur prenne conscience qu'il ne doit pas aborder la lecture d'un texte avec passivité, mais avec un questionnement préalable orientant sa lecture et qu'il devra en permanence réajuster. S'il se représente le texte comme un espace clos où tout est figé, sa lecture ne sera pas invasive et il ne poursuivra qu'un seul objectif : comprendre ce que l'auteur a voulu dire.

Cette mouvance est nettement perceptible si l'on compare des lectures effectuées dans des contextes socio-culturels ou temporels divergents. On observe alors que la réception dépend moins des lectures que du système de référence du lecteur. Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa³⁰⁹ qui s'intéressent aux conditions sociologiques de la réception, proposent d'observer la lecture du roman de Pérec *Les Choses*, dans deux pays différents : la France et la Hongrie. Ils parviennent à montrer que la lecture française est assez différente de la lecture hongroise, parce que chacune est filtrée par les conditions de vie et la relation à la société consommation installée dans les deux pays. La multiplicité des lectures, la présentation d'interprétations particulièrement subjectives d'un même roman les conduisent à déduire, s'éloignant des théories que je viens de développer, que

« ce que [les lecteurs] tirent du roman, ce qu'ils en font, ne dépend pas tant du texte du roman que de leurs propres structures psychiques et idéologiques. »³¹⁰

On observe avec cet exemple, que la subjectivité du lecteur interagit avec le texte, qu'elle est déclenchée par le texte, mais qu'elle dépend aussi, pour se réaliser pleinement, de l'inscription socio-culturelle et psychologique du lecteur. Il semble donc nécessaire, pour ouvrir les capacités de réception des lecteurs, de ne pas dissocier le lecteur de son expérience afin de faciliter une prise de distance entre le vécu et les événements du texte et permettre ainsi d'accéder à la pluralité des interprétations. Là-encore, dans la perspective didactique qui est la mienne, cette dimension de la lecture doit être prise en compte dans la mesure où elle implique une

³⁰⁹ LEENHARDT, Jacques, JOZSA, Pierre, *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Le Sycomore, Paris, 1982, p. 35.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 35.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

observation des lecteurs en tant qu'individus qui vont réagir différemment dans la mesure où leurs vécus et leurs convictions sont différents.

Pour nous en convaincre, on peut soumettre les propositions de H.R. Jauss à une analyse de la réception de la pièce de Voltaire *Le Fanatisme ou Mahomet le prophète*³¹¹ en fonction du contexte historique. La pièce offre une charge frontale contre l'Islam dans laquelle l'auteur dénonce, à travers le personnage éponyme de Mahomet, chef de guerre rusé et cruel, le fanatisme et l'intégrisme religieux. C'est en tout cas la signification induite par une lecture littérale. Mais, comme souvent chez Voltaire, c'est surtout « l'intolérance de l'Eglise catholique et les crimes commis au nom du Christ »³¹² qui étaient les premiers stigmatisés par l'œuvre dramatique. Voltaire lui-même, évoquait l'horizon d'attente défini dans cette œuvre, dans une lettre de 1742 : « Ma pièce représente, sous le nom de Mahomet, le prier des Jacobins mettant le poignard à la main de Jacques Clément »³¹³. Il se retrouva d'ailleurs, dès la première représentation, dans la ligne de mire des dévots catholiques, qui avaient aisément décrypté la dimension pamphlétaire de l'œuvre. Il fut donc attaqué en justice pour *impiété* et *scélératesse*, et dut retirer sa pièce. En 2006, elle est rééditée, avec une certaine provocation, par Christian Bourgois pour inaugurer sa nouvelle collection de poche *Titre* parce qu'il avait été

indigné par l'asthénie des intellectuels au moment de l'affaire des caricatures du prophète, exaspéré par leur indifférence et leur paresse. Cette histoire avait eu un grand retentissement médiatique mais elle n'abordait pas le fond du problème. Ce qui n'est pas le cas avec Voltaire.³¹⁴

Par ailleurs, dans un article intitulé *Voltaire échappe à la censure* publié dans *Le Courrier*, quotidien suisse indépendant, le 9 décembre 2005, un journaliste expose les difficultés rencontrées par les théâtres suisses ou frontaliers qui tentent de mettre en scène la pièce. Ainsi, le théâtre de Carouge et la municipalité de Saint-Genis-Pouilly affichent une lecture de la pièce en refusant « au nom des principes laïcs de la République » que des « pressions religieuses viennent contester une programmation culturelle »³¹⁵. De son côté, le porte-parole de la Mosquée de Genève, Hafid Ouardiri, reconnaît que la charge voltairienne vise le monothéisme en

³¹¹ VOLTAIRE, *Le Fanatisme ou Mahomet le prophète*, 1736.

³¹² MILZA, Pierre, *Voltaire*, Librairie Académique Perrin, Paris, 2007, p.638.

³¹³ VOLTAIRE, *Lettres inédites de Voltaire*, 1856, t.1, Lettre à M. César De Missy, 1er septembre 1743.

³¹⁴ Propos recueillis par Pierre ASSOULINE, *Le Monde* 2, 27 mai 2006.

³¹⁵ ARMANIOS, Rachad, « Voltaire échappe à la censure », in *Le Courrier*, 9 décembre 2005, http://www.lecourrier.ch/voltaire_echappe_a_la_censure, consulté le 11 janvier 2010.

tant que tel et en particulier le christianisme et les fanatismes, reconstituant ainsi l'horizon d'attente du premier public. Pourtant, cette première lecture historique de l'œuvre est vite démontée par la suite de ses propos, lesquels assurent que le procédé « reste détestable ». Il affirme :

[qu']il est mensonger de présenter le Prophète comme un fanatique puisqu'il a lui-même toujours lutté contre le fanatisme. Nous acceptons la liberté d'expression mais demandons le respect. Nous distribuerons des tracts [...] lors de la lecture.³¹⁶

Enfin, il ajoute que le « torchon truffé d'insultes » de Voltaire peut susciter la haine et la violence dans un contexte tendu, consécutif aux émeutes dans les banlieues françaises³¹⁷. Le journaliste, lui, rappelle que, déjà en 1994, la ville de Ferney-Voltaire avait dû renoncer à jouer cette pièce parce que la ville de Genève jugeait maladroit de monter une telle représentation en pleine guerre de Bosnie.

L'analyse de la réception de la pièce de Voltaire, par Hafid Ouardiri, témoigne de la capacité de l'orateur à présenter l'horizon d'attente du premier public, celui du 18^{ème} siècle, pour qui le fanatisme religieux a la couleur du christianisme. Cette posture lettrée garantit une capacité d'auto-régulation de sa propre réception. Il peut ensuite se permettre de proposer une interprétation différente, construite en deux temps et totalement imbriquée dans le contexte socio-politique européen du début du 21^{ème} siècle. D'une part, il expose une lecture singulière et actualisée à l'aune de son savoir religieux, affirmant l'engagement de Mahomet contre le fanatisme. D'autre part, en qualifiant l'œuvre de Voltaire de « torchon truffé d'insultes »³¹⁸, il formule son émotion esthétique – dans une langue qui touchera les non-lettrés auxquels il s'adresse par ailleurs - révélant sa subjectivité et la vive émotion suscitée par cette lecture.

Dans le camp adverse, la justification pour le maintien de la représentation se construit sur d'autres horizons d'attente qui s'inscrivent dans l'héritage de l'esprit des Lumières : le respect de la culture laïque rendue intangible, en France, depuis le vote de la loi de 1905, émanant en partie et sur le long terme des charges voltairiennes contre les excès des religions, pour le respect de la liberté d'expression et de conviction. Le processus lié à l'expérience littéraire est identique : appui par le

³¹⁶ *Ibid.*

³¹⁷ En référence à la flambée de violence déclenchée à Clichy-sous-Bois en octobre 2005 suite à une intervention de ministre de l'intérieur de l'époque.

³¹⁸ ARMANIOS, Rachad, « Voltaire échappe à la censure ». Article cité.

récepteur sur sa culture et ses choix idéologiques pour justifier son propre rapport à l'œuvre.

Cet exemple récent atteste encore que la réception d'une œuvre est filtrée par la culture, l'idéologie, l'inscription historique d'un individu. Il confirme, par ailleurs, que l'œuvre de Voltaire est bien une œuvre du présent, puisqu'elle déclenche toujours des polémiques similaires dont les effets sont comparables d'une époque à l'autre (les causes étant tout aussi comparables) : réaction vive des clercs qui souhaitent interdire la mise en scène au nom du respect dû aux valeurs religieuses, mise en accusation de l'auteur, soit en stigmatisant sa personne qui vaut par sa « scélératesse », soit son œuvre, ce « torchon truffé d'insultes ».

1.2.3. Pour conclure

La théorisation de la réception par H.R. Jauss permet ainsi de renouveler l'analyse littéraire par le lien qui se construit entre les horizons d'attente et le contexte culturel du récepteur. Elle offre un débouché didactique intéressant qui recoupe les propositions d'Yves Citton évoquée dans le premier chapitre. En effet, ce dernier se propose de conduire un enseignement de la lecture permettant de contribuer « au frayage de nos devenirs individuels et collectifs »³¹⁹, comme je l'ai montré dans la première partie, l'enseignement de la littérature doit permettre d'ouvrir, par différents moyens sur lesquels je reviendrai, le champ de connaissances, de représentations, faisant ainsi éventuellement évoluer le positionnement éthique du lecteur. En outre, la conception de H.R. Jauss implique une réflexion sur la prise en compte des conditions d'écriture et de réception, éléments essentiels quand on s'intéresse à la lecture pour les plus jeunes, comme je le montrerai ci-après.

Les positions développées par le chercheur allemand sont essentiellement centrées sur les conditions historiques de la production et de la réception qui dépendent de la culture et des connaissances du lecteur. Dès lors, on peut se demander comment se structure cette culture et sur quelles connaissances précises le lecteur peut s'appuyer.

³¹⁹ CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires?* op. cit., p. 245.
Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

1.3. Comment le lecteur mobilise-t-il ses connaissances ?

Lire nécessite de construire une cohérence globale du texte, qui passe par la gestion de macroprocessus (organisation du texte) et de processus plus locaux (au niveau des mots, phrases). Cette cohérence s'inscrit dans une contextualisation interne au texte lui-même qui peut cependant prendre des références à l'extérieur, dans la réalité par exemple. Le lecteur, lui, aborde la lecture avec son propre réseau de références, sa culture, ses représentations stéréotypées édifiées par l'empirie de son vécu comme de ses lectures qui forment, selon Jean-Louis Dufays, sa *doxa*³²⁰. La compréhension d'un texte s'installe donc dans la capacité à percevoir sa cohérence propre à partir d'éléments que le lecteur a intériorisés, structurés dans sa mémoire, intellectualisés et qu'il confronte aux indices locaux prélevés nécessairement lors de l'acte lexique. Pour Jean-Louis Dufays, « les systèmes de stéréotypes constituent donc les premiers codes qui permettent de comprendre les textes. »³²¹. Le chercheur définit les stéréotypes au regard de cinq critères : la dimension répétitive, le caractère inoriginé, le caractère abstrait et schématique, le figement et le caractère usé ou inauthentique³²².

Un lecteur a donc recours à de multiples systèmes de stéréotypes et de références qu'il construit autant par son vécu ses appartenances socio-culturelles, sa relation à la langue, que sa culture littéraire. Il s'y réfère en permanence dans la lecture en les confrontant aux codes du texte ou différents « niveaux d'abstraction de leurs composants »³²³. Pour les définir et structurer leur étude, J.L. Dufays reprend la typologie proposée par la tradition rhétorique : *elocutio* (ou structures discursives phrastiques), *dispositio* (structures discursives transphrastiques et narratives), *inventio* (structures actanciennes et idéologiques).

La dimension exploratoire des travaux de Jean-Louis Dufays porte sur la réception par un lecteur expert. Pourtant, cette recherche s'avère particulièrement intéressante pour construire une didactique des premiers apprentissages de la compréhension littéraire

[puisque] les codes constituent la matière première de la lecture, les connaissances qu'il faut, pour une bonne part, maîtriser pour pouvoir lire. Une des premières tâches de la didactique de la lecture devrait donc être d'enseigner ces codes aux apprentis lecteurs d'une manière

³²⁰ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture, essai sur la réception littéraire, op. cit.*, p. 140.

³²¹ *Ibid.*, p. 168.

³²² *Ibid.*, p. 57-66.

³²³ *Ibid.*, p. 85.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

progressive [...] et appropriées aux besoins [...] apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à maîtriser les stéréotypes.³²⁴

Dans cette perspective, la progressivité passe nécessairement par la maîtrise de *l'elocutio* qui implique de comprendre le fonctionnement de la langue écrite. Il faudra interroger cette notion puisque *l'elocutio* nécessite de maîtriser des connaissances linguistiques, la capacité à mobiliser des références personnelles et à les confronter au code du texte.

Par ailleurs, la *doxa* du lecteur se constitue d'une part par la somme des expériences familières dans un cadre socio-culturel donné, d'autre part par l'ensemble des topos littéraires installés. Cette autre dimension du fonctionnement de la lecture mise en évidence par J.L. Dufays mérite aussi d'être interrogée dans la mesure où, au cours préparatoire, l'expérience littéraire comme l'expérience humaine restent encore relativement limitées.

L'analyse des travaux de Jean-Louis Dufays sur les stéréotypes, ne sont donc pas sans conséquence dans le cadre que je veux définir. Ils invitent notamment à se demander si les principes mis en évidence par le chercheur peuvent être abordés dans l'enseignement de la littérature au cours préparatoire.

La construction du cadre didactique devra tenter de résoudre cette question difficile.

1.4. Premières conséquences didactiques des théories du texte

Il est temps maintenant de se demander dans quelle mesure ces travaux sur le texte intéressent l'enseignement de la littérature dans le premier degré et plus spécifiquement au cours préparatoire. Comme je l'ai évoqué dans mon introduction, l'essentiel des productions analysées dans cette thèse est constituée de fictions narratives, textes littéraires majoritairement lus à l'école élémentaire. Chaque fiction détermine un univers dans lequel se construisent actions, personnages, points de vue (etc.) qui permettent de structurer la compréhension, voire l'interprétation³²⁵. Les travaux d'Yves Citton et l'analyse du lettré présentés dans le chapitre précédent

³²⁴ *Ibid.* p. 115.

³²⁵ Je reviendrai ultérieurement sur cette notion essentielle pour ma recherche.

permettent de répondre à cette première interrogation. Former un lecteur capable de lire littérairement un texte, c'est permettre à ce dernier d'acquérir une compétence large associant compréhension et interprétation. De ce fait, c'est lui donner les moyens de s'approprier les discours, de comprendre le fonctionnement de la langue écrite et les effets que cela produit. Les théories que je viens de développer ont donc résolument permis un processus de transformation du statut du lecteur. Il s'est poursuivi avec les travaux de M. Picard et V. Jouve que j'évoquerai dans la seconde partie de ce chapitre, car les recherches de ces deux critiques engagent encore une autre conception du lecteur, tournée cette fois vers le sujet et non vers une virtualité installée dans le texte. Cependant, la première étape dans la description de la lecture comme effet de la réception par le lecteur implique une redéfinition du statut de la lecture et par voie de conséquence de la formation du lecteur.

D'une part, les travaux des sémioticiens comme U. Eco et W. Iser permettent de revisiter le rapport compréhension / interprétation. On peut, à partir de ces théories, opérer une distinction entre les textes littéraires et les textes dits « ordinaires », cette distinction s'appuyant sur le régime de lecture que peuvent générer certains textes littéraires. Si les énoncés lisibles au sens barthésien du terme n'appellent pas une lecture interprétative, les textes *scriptibles* résistent, eux, à la compréhension et nécessitent, de fait, de mettre en œuvre une démarche interprétative. Dès lors, on peut postuler qu'avant de former un lecteur, il faut interroger la définition qu'on donne de sa fonction et de ses capacités. C'est bien l'interrogation qui est au centre de ma recherche et pour laquelle je commence à trouver des réponses. Le développement de la lecture littéraire dans le cadre de l'apprentissage de la lecture permet de former un lecteur plus complet, qui devrait pouvoir utiliser des compétences interprétatives. Cependant, cette approche ne peut se construire sans l'enseignement des nécessaires connaissances qui constitueront la *doxa* du lecteur. Par ailleurs, le lecteur ainsi formé devrait développer une représentation ouverte de son rôle, afin de construire le sens des textes.

Dans un deuxième temps, à partir des théories analysées, on est aussi en droit de se demander si le jeune lecteur va réagir comme le lecteur expert. En effet, les théoriciens, et notamment H.R. Jauss évoquent la manière dont le lecteur utilise ses connaissances pour comprendre les textes. La découverte de l'univers narratif lui permet-il d'organiser une géographie interne du récit sur laquelle il va installer des

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

images mentales – celles de sa fiction de lecteur ? Comment mobilise-t-il ses connaissances ?

Ce qui différencie l'apprenti du lecteur expert, c'est le faible développement ou l'absence de capacités régulatrices de sa propre réception. En effet, ces aptitudes constituent une part non négligeable de l'apprentissage de la lecture car elles s'appuient sur une maîtrise du décodage et de la compréhension. Il n'est donc pas toujours en mesure de comprendre qu'il faut anticiper et surtout de réviser cette anticipation au regard de sa lecture. L'anticipation constitue pourtant un élément important de la lecture littéraire. En effet, W. Iser comme H.R. Jauss évoquent à plusieurs reprises la question des horizons d'attente programmés par le texte dans sa production, mais aussi par le lecteur au moment de sa réception. Ils montrent que cette dimension de la lecture est essentielle à la mise en œuvre d'une actualisation du texte. Dès lors, il faut s'interroger sur la manière dont cette anticipation peut se construire. Les deux chercheurs formulent des positions identiques, même si la dimension que recouvre cette notion est différente. Pour H. R. Jauss, le rapport historique et culturel au texte se construit essentiellement à partir du réseau de connaissances, empiriques ou livresques, que le lecteur mobilise dans son activité. C'est donc la structuration de sa culture qui lui permet d'accéder au sens des textes. Pour W. Iser, le réseau de références du lecteur favorise la coopération interprétative dans la mesure où le lecteur s'approprie plus aisément les codes du texte. Loin de s'opposer, ces approches sont complémentaires. En effet, dans les deux cas, elles nécessitent un investissement culturel, intellectuel qui prend appui sur la structuration des connaissances et leur mémorisation.

On constate donc que les théories du texte imposent de construire une réflexion, d'une part sur la représentation-même de l'activité du lecteur, mais aussi sur les moyens qu'il faut mobiliser pour former un lecteur de la littérature.

Ces positions ont donc des conséquences sur l'organisation des lectures littéraires. En effet, pour structurer les connaissances sur les codes et le fonctionnement des textes nécessaires à leur compréhension et à leur interprétation, il faut aménager les lectures, les programmer en fonction des objectifs poursuivis. La lecture littéraire postule aussi que le lecteur parvienne à formuler des attentes de lecture au regard de l'univers de référence du texte et de les réviser au cours de sa

lecture. On s'interrogera donc sur les moyens à mettre en œuvre pour acquérir ces savoirs et les mémoriser, pour construire ces compétences spécifiques et les employer.

Les travaux analysés ci-dessus sont essentiels car ils mettent en évidence des compétences et des processus spécifiques à la lecture littéraire que l'on ne retrouve pas nécessairement dans les autres formes que peut prendre la lecture.

Par ailleurs, Ces théories intéressent la didacticienne que je suis dans la mesure où elles postulent, d'une part que le lecteur sollicite son imagination quand il lit, d'autre part que toute lecture littéraire est interprétative. En effet, un lecteur de la littérature, *a priori*, ne se contente pas de décrypter une signification, il traque les blancs du texte pour les combler, tout en les confrontant à la matérialité de l'écriture, car le comblement ne peut, en aucun cas, être considéré, dans cette perspective comme une pure invention : c'est une création qui prend en compte les possibles imposés par la lettre du texte. Néanmoins, ces positions bouleversent la représentation traditionnelle de la lecture - et surtout de son apprentissage - en montrant que la lecture littéraire peut difficilement être une extension de la lecture, telle que je l'ai définie dans mon premier chapitre, prise dans la continuité d'un apprentissage de base. Elle implique une conception différente de l'acte de lire lui-même, qui installe le lecteur et la relation construite au texte au centre du dispositif.

Pourtant, l'apprentissage de la lecture aujourd'hui, s'interroge d'abord sur la nature du texte pris comme objet linguistique, moins que sur l'acte de lecture lui-même. Pour faire évoluer les pratiques il faut donc interroger aussi les modèles de conceptualisation du lecteur.

1.5. Vers une théorisation du lecteur.

Définir la notion de lecteur est essentiel pour percevoir l'activité de lecture elle-même et proposer des modalités de formation. Cette réflexion permet, en outre, d'affiner encore les théories de la lecture et comprendre, d'une part, les tensions qui s'établissent lorsque l'on évoque ces concepts, d'autre part, les écarts entre la position des chercheurs et les choix didactiques.

1.5.1. Un Lecteur virtuel

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

En 1947, Sartre remettait déjà en question l'idée qu'on écrit pour un lecteur universel au prétexte que l'écrivain s'adresserait à *tous* les hommes. Le philosophe considérait qu'il est nécessaire que s'établisse une connivence entre l'écrivain et le lecteur pour que la lecture soit possible. « C'est le choix fait par l'auteur d'un certain aspect du monde qui décide du lecteur et réciproquement. »³²⁶ Le lecteur auquel se référait Sartre n'était donc ni universel, ni empirique au sens où l'entend M. Picard par exemple. Il était le fruit d'une histoire qui déterminerait son engagement dans la lecture au même titre que l'auteur s'était engagé dans l'écriture.

La mort de l'auteur telle que la conçoit Roland Barthes en 1968, n'implique pas non plus l'apparition de « la figure du réel »³²⁷, d'un lecteur incarné, car il demeure

un homme sans histoire, sans biographie, sans psychologie ; il est seulement ce quelqu'un qui tient rassemblées dans un même champ toutes les traces dont est constitué l'écrit.³²⁸

Lorsque W. Iser ou U. Eco postulent la programmation par le texte d'une nécessaire coopération du lecteur, ils évoquent, eux aussi, le lecteur Modèle d'U. Eco comme fonction du texte. Celui convoqué par W. Iser se rapproche de l'architecteur de Riffaterre. Il l'appelle *Lecteur implicite* dans la mesure où celui-ci « n'est pas ancré dans un substrat empirique, mais fondé dans la structure même des textes »³²⁹.

De ce fait, le lecteur implicite n'a aucune existence réelle ; il n'est pas un être charnel, ni même « l'abstraction du lecteur réel »³³⁰. Il ne peut pas y avoir « adéquation totale »³³¹ entre le lecteur implicite et le lecteur réel car cela impliquerait que le second soit capable de nier, le temps d'une lecture, ses propres expériences pour se couler dans le moule programmé par le texte. C'est donc une activité de lecture supposée, conçue comme « un horizon conceptuel »³³² et envisagée dans sa dimension hypothétique et critique qui sous-tend cette théorisation. Pour U. Eco, puisque l'auteur écrit en stratège et anticipe les problèmes que pourra rencontrer le lecteur, il instaure un *Lecteur Modèle*, constituant un ensemble de références pour les choix d'écriture, qui sera

³²⁶ SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, op. cit., p. 91.

³²⁷ PIÉGAY-GROS, Nathalie, *Le lecteur*, Garnier Flammarion, Paris, 2002, p. 15.

³²⁸ BARTHES, Roland, « la mort de l'auteur », *Manteia*, 1968, in *Le Bruissement de la langue, Essais critiques 4*, Seuil, Paris, 1984, p. 69.

³²⁹ ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture*, op. cit., p. 70.

³³⁰ *Ibid.*, p. 74.

³³¹ *Ibid.*

³³² *Ibid.*, p. 75.

capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement.³³³

Le sémiologue évoque les moyens dont dispose l'auteur pour solliciter ce lecteur : moyens linguistiques (choix d'une langue, d'un lexique, d'une syntaxe), encyclopédiques (quelle niveau encyclopédique requis ? quel type d'encyclopédie ?). Il rappelle aussi qu'il peut sélectionner des signaux génériques. Dès lors, il montre que non seulement le texte programme son lecteur mais que, de fait, « il l'institue », en agissant « sur le texte de façon à le construire ». Le texte, par l'instauration d'un *Lecteur Modèle*, repose sur une compétence et contribue à produire celle-ci. En ce sens, le lecteur est, lui aussi, une stratégie construite dans la production. Il est donc un ensemble de

conditions de succès ou de bonheurs [...], établis textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel.³³⁴

Dès lors, il ne peut pas être strictement conceptuel, comme chez W. Iser, mais doit se définir aussi par les potentialités générées par le texte et déterminées par les choix auctoriaux. En ce sens, il se rapproche du lecteur réel, mais ne le rencontre pas dans la mesure où il est édifié sur les principes d'invention du *Lecteur Modèle*. Il demeure celui qui va « postuler quelque chose qui n'existe pas encore actuellement et le réaliser comme une série d'opérations textuelles. »³³⁵

Il ne s'agit pas, y compris pour le lecteur empirique, de procéder à l'actualisation de ses intentions mais à celle des intentions virtuellement conçues dans l'énoncé. Pourtant, Brigitte Louichon montre qu'U. Eco, lui-même, fait appel au lecteur empirique dans *Lector in fabula*, en convoquant au début de son ouvrage « deux lecteurs réels : l'auteur et le lecteur. »³³⁶ A la fin de l'essai, l'auteur « reconstruit la stratégie de coopération et le double Lecteur Modèle présumé et institué : le lecteur naïf et le lecteur critique »³³⁷ La chercheuse démontre alors que le sémioticien « assigne [...] des rôles spécifiques aux lecteurs réels »³³⁸ qui sont ceux suggérés par le contenu de *Lector in fabula*, Eco lui-même s'instituant en Lecteur Modèle.

³³³ ECO, Umberto, *Lector in fabula*, op. cit., p. 68.

³³⁴ *Ibid.*, p. 77

³³⁵ *Ibid.*

³³⁶ LOUICHON, Brigitte, *La littérature après coup*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009, p. 24.

³³⁷ *Ibid.* p. 25.

³³⁸ *Ibid.*

Ce qui intéresse U. Eco et W. Iser dans la description du Lecteur Modèle relève de la pragmatique. Ils tentent de montrer l'effet que produit le texte sur le lecteur réel, par la mise en confrontation de ce lecteur avec celui que le texte a programmé. Le lecteur évoqué par H.R. Jauss doit, lui, être capable de confronter sa lecture à l'idée d'une première lecture – qui serait naïve - contenue dans le texte par les horizons d'attente. Une lecture actualisante, telle que la conçoivent ces chercheurs est donc une lecture critique, comme une relecture d'une œuvre déjà lue. En effet, ces lectures s'intéressent essentiellement à l'interprétation, elles tentent de dénouer les résistances du texte et sont produites dans un jeu réflexif avec le texte. Ni U. Eco, ni W. Iser n'évoquent la question de l'investissement affectif et symbolique du lecteur. C'est le lecteur implicite qui devient « l'instigateur du texte et le promoteur du sens »³³⁹.

Cependant, « la manière dont le sujet utilise le texte »³⁴⁰ n'est pas abordée dans cette perspective. Est-ce à dire que le lecteur empirique ne peut pas être cerné, pris en compte dans une définition de l'acte de lire ?

1.5.2. Le lecteur réel

Il est pourtant indispensable de s'interroger sur le lecteur empirique si on veut instaurer un enseignement littéraire au moment de l'apprentissage de la lecture. En effet, quel lecteur forme-t-on ? Quelle est la finalité de l'enseignement de la lecture de tous les textes dont les littéraires, si ce n'est de permettre à chaque individu de devenir autonome dans son rapport à la lecture ? Le lecteur empirique ne peut-il constituer qu'une simple émanation idéale du lecteur virtuel ? Si oui, peut-on concevoir le lecteur réel sur les fondements d'une modélisation externalisée du Lecteur Modèle ? Ne doit-on pas plutôt aller à la rencontre de lecteurs réels pour dégager des habitus permettant de déterminer lecteur et activité de lecture ?

L'enseignement de la littérature, dans le second degré notamment, centré exclusivement ou presque, sur la formation d'un lecteur critique, en particulier depuis l'apparition de la lecture méthodique en 1987 n'a, apparemment, pas permis de susciter également le goût pour la lecture de la littérature chez les jeunes. Diverses enquêtes témoignent, certes, d'une élévation quantitative du nombre de lecteurs dans les cinquante dernières années, due essentiellement au recul de l'analphabétisme, à la

³³⁹PIEGAY- GROS, *Le lecteur*, GF Flammarion, Paris, 2002, p. 25.

³⁴⁰ LOUICHON, Brigitte, *La littérature après coup*, op. cit., p. 25.

massification de l'enseignement, à l'élévation général du niveau d'études de la population, voire à l'évolution des stratégies commerciales des éditeurs. Cependant, l'enquête conduite en 2009 par Olivier Donnat semble attester, dans le même temps, d'une poursuite de la baisse du nombre de « forts et moyens lecteurs »³⁴¹. Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, en 1999, proposent une étude sociologique des pratiques de lecture plutôt qu'une quantification du nombre de lecteurs et de textes lus. Selon eux, si au collège, lecture personnelle et lecture scolaire se recoupent, au lycée, on assiste à une césure nette entre les deux pratiques qui implique une diminution de la lecture personnelle. Pour les sociologues à l'origine de cette étude, c'est donc bien le passage d'une « lecture ordinaire » enseignée au collège³⁴² à celle « d'une lecture savante » appuyée sur des corpus plus complexes, objets du lycée qui favoriserait cette disjonction dans la relation des jeunes lycéens à la lecture³⁴³ des livres.

Le travail autour de la littérature réalisée dans le secondaire, pour l'heure, ne permettrait donc pas de conduire les élèves vers une pratique personnelle de lecture de la littérature. Mais quelle peut-être cette pratique ? Peut-on modéliser la notion de lecteur à partir des lectures réelles ? Doit-on nécessairement opposer lecture personnelle conduite dans un cadre sociale déterminé et lecture savante ?

1.5.2.1. Ce que les collégiens disent de leur lecture privée

Plusieurs études interdisciplinaires ont effectivement tenté de décrire des pratiques réelles de lecture pour en mesurer l'impact et construire une théorisation ou des formes de modélisation de l'activité du lecteur empirique. Les apports conjugués de la sociologie et de l'anthropologie sont, à cet égard, intéressants à analyser pour poser un premier cadre à ma réflexion. Christian Baudelot (*et al.*) propose, entre autre, une analyse détaillée des *verbatim* de collégiens à propos de leur statut de *lecteur empirique*. Avant de détailler les résultats de cette enquête, il distingue deux finalités opposées à la lecture³⁴⁴ :

³⁴¹ DONNAT, Olivier, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>, consulté le 5 avril 2012.

³⁴² Ordinaire en termes de corpus proposés et de pratiques scolaires.

³⁴³ BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie, DETREZ, Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Seuil, Paris, 1999, p. 139-192.

³⁴⁴ *Ibid.*, p. 139-140.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

- « lire pour satisfaire une nécessité ou une curiosité ponctuelle », pratique qu'il définit comme « un modèle de consommation individuelle » régissant les corpus choisis comme les représentations que les lecteurs se font de l'acte de lire ;

- lire pour lire parce que la lecture a une valeur en soi : ce que le sociologue considère comme une pratique cultivée, savante de la lecture.

Les collégiens avec lesquels il dialogue, s'affirment, eux, essentiellement comme des « consommateurs de livres », donc relevant de la première catégorie, dans la mesure où ils ne lisent pas dans une perspective culturelle – cultivée, mais avant tout pour se divertir c'est-à-dire pour se faire plaisir, tromper l'ennui, ou se détendre avant de s'endormir. L'échange permet de spécifier quelque peu ces lecteurs et surtout leurs lectures.

Elles semblent, tout d'abord, « vouée à l'évanescence »³⁴⁵ car les lecteurs avouent ne pas se souvenir des œuvres, ni même chercher à le faire. Cependant, Pierre Bayard³⁴⁶, d'une part, Brigitte Louichon³⁴⁷ d'autre part, ont montré que la mémorisation des œuvres lues, y compris des lectures considérées comme cultivées et effectuées dans le cadre des études littéraires, est tout aussi fluctuante et très partielle. L'enseignement littéraire visant la constitution d'une culture dès l'école maternelle depuis 2002, il sera donc nécessaire de se demander comment faciliter, dans la formation du lecteur, cette mémorisation des œuvres et de leurs enjeux.

Par ailleurs, la lecture des collégiens, d'après ceux qui ont été interrogés, implique quelques préceptes récurrents. Selon eux, le livre doit être captivant pour faciliter tout à la fois le processus d'identification, l'entrée symbolique dans la vie du personnage, le partage de ses émotions comme de son univers, et l'investissement d'un monde ordinaire que le lecteur se dépêche d'oublier ensuite. Ces adolescents définissent, par l'énumération de ces conditions intangibles, une lecture participative qui impose une traversée rapide de l'action, une mise en tension irrépressible du texte « vers la fin » objet de toutes les curiosités. Elle se conjugue, alors, le plus souvent, aux narrations d'un réalisme direct : lire des histoires vraies ou des fictions vraisemblables, des histoires quotidiennes, les histoires des gens. Le goût de la lecture, exprimé par ces jeunes lecteurs semble relever du lisible plutôt que du scriptible au sens barthésien du terme. Bernard Lahire apporte, quant à lui, une forme d'explicitation de ces choix récurrents par ses propres observations sociologiques.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 140.

³⁴⁶ BAYARD, Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*, Editions de Minuit, Paris, 2007.

³⁴⁷ LOUICHON, Brigitte, *la littérature après coup*, *op. cit.*

Selon lui, si l'univers dans lequel évolue la fiction, est trop éloigné des réalités du *lecteur populaire*³⁴⁸, alors la lecture est excessivement difficile, voire impossible.

Comment apprécier les mises en scène d'adultes en perpétuelles quêtes d'eux-mêmes, se posant mille questions métaphysiques sur l'existence, éprouvant le sentiment de l'absurdité de la vie, etc., lorsqu'on appartient à un milieu social où ces scènes de la vie quotidienne n'ont pas lieu ?³⁴⁹

Dès lors, il est loisible d'affirmer que la formation du lecteur doit aussi favoriser l'élargissement des compétences encyclopédiques et des capacités interprétatives. Ainsi, l'expérience littéraire pourra nourrir le lecteur et faciliter son accession à des univers éloignés de ses références.

C. Baudelot (*et al.*) restitue aussi des modalités de fonctionnement qui renseignent sur la manière dont s'élabore la lecture de ces collégiens : lire vite sans s'interrompre, ni être interrompu pour ne pas « perdre le fil de l'histoire »³⁵⁰ ce qui suppose soit des problèmes de mémorisation, soit la fascination pour l'intrigue ; lire en *sautant* les descriptions qui entravent la participation car elles constituent une modalité d'interruption de la narration. Il s'agit donc de pratiquer une lecture sous tension, soit pour s'immerger dans l'univers de l'œuvre, soit pour découvrir la solution du problème posé initialement par le récit.

Leur lecture implique, enfin, la prise en compte d'une dimension charnelle, d'attitudes physiques. Il est essentiel de lire en installant le corps dans une posture de détente comme lire allongé sur son lit. Jean-François Massol³⁵¹ fait un constat similaire dans l'analyse des carnets de lecteur d'élèves de troisième lisant *Iphigénie* à la demande de leur professeur. L'un d'entre eux narre avec précision son installation : mettre de la musique pour faciliter la concentration (ou la centration sur le livre), s'allonger sur le lit. La lecture a donc partie liée à la détente du corps, forme de « dissolution sociale »³⁵², attitude souvent décrite par les écrivains quand ils évoquent leur propre rapport à la lecture. Cette posture permet, *a priori*, l'isolement, le lecteur se gîtant³⁵³ pour mieux se réfugier dans le livre.

³⁴⁸ Défini comme un lecteur qui ne s'inscrit pas dans une posture lettrée.

³⁴⁹ LAHIRE, Bernard, *L'homme pluriel*, p. 161, cité par LOUICHON, Brigitte, *La littérature après coup*, *op. cit.*, p. 34.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 143.

³⁵¹ MASSOL, Jean-François, « Devenir un sujet lecteur-scripteur en 3^{ème} et 2^{de} : réussites et difficultés dans le changement de postures », communication au colloque de Grenoble, « Le sujet lecteur-scripteur : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers », 7-8 juin 2012, à paraître dans les actes du colloque.

³⁵² PETIT, Michel, *Eloge de la lecture, la construction de soi*, Belin, Paris, 2002, p. 25.

³⁵³ A la manière de *Poil de Carotte* qui s'isole dans son toiton pour fuir les attaques extérieures et se replier en « son âme de lièvre ».

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Se gîter suppose un retrait sur soi, donc une attitude solitaire marquée par la délimitation d'une aire géographique : sur son lit, sur le coin d'une table ou d'un bureau, etc. Le lecteur réel exprime souvent ce besoin et cette faculté de se retirer, de faire abstraction du monde qui l'entoure.

Cherche-t-il, alors, pour reprendre l'expression de Michel de Certeau à « être ailleurs, là où ils ne sont pas, dans un autre monde »³⁵⁴, et pratique-t-il dès lors, une forme de transgression pour « mieux mettre ses pas dans ceux des héros »³⁵⁵ ?

Si oui, le didacticien peut-il réellement s'appuyer sur les descriptions du lecteur empirique pour construire une rénovation de l'enseignement littéraire ? En effet, la lecture étant un acte solitaire, les apprentis-lecteurs ne vont-ils pas trouver, dans cette dimension, une difficulté supplémentaire ?

1.5.2.2. Lecture privée : solitude vs socialisation

Paradoxalement, la lecture implique aussi une forme de socialisation, car le partage, l'inscription dans une communauté de lecteurs constituent une autre réalité de la vie du lecteur. Ce sont, d'abord les échanges interindividuels, les livres que l'on prête, les conseils de lecture. Par ailleurs, les lieux de lecture sont des lieux de socialisation : la bibliothèque, la librairie, les salons du livre... Se développent, aussi, des temps de partage des textes par des lectures rendues publiques : émissions littéraires émaillées de lectures, lectures au théâtre, lectures champêtres (sous l'arbre, en barque, en balade...), lectures en ville, à la plage etc. Les pouvoirs publics, souvent, encouragent ces échanges interculturels attendant « de plus en plus de la culture qu'elle répare les mailles d'un « tissu social » bien éprouvé »³⁵⁶.

Cependant, Michèle Petit, anthropologue qui a conçu plusieurs enquêtes auprès de lecteurs vivant dans des quartiers défavorisés, rappelle aussi que ces formes de socialisation de la lecture ne sont pas nécessairement accessibles aux jeunes lecteurs et notamment aux adolescents auxquels elle s'intéresse. Dès lors, on constate que la dimension solitaire de la lecture, mais aussi certaines formes de sociabilités culturelles peuvent constituer un frein pour les lecteurs en apprentissage.

³⁵⁴ CERTEAU (de), Michel, « Lire un art du braconnage », in *L'invention du quotidien - 1/ Arts de faire*, Gallimard, Paris, 1990 p. 292.

³⁵⁵ PETIT, Michèle, *Eloge de la lecture*, op. cit., p. 26.

³⁵⁶ *Ibid.* p. 114.

Comment, dans un tel contexte, prendre en compte ces réalités contradictoires dans la pratique scolaire ? Enfin, les habitus qui ressortent des échanges avec les jeunes lecteurs empiriques sont associés à des *lectures naïves*. L'école a-t-elle à encourager celles-ci aussi ?

1.5.2.3. Lectures réelles et réflexivité

Répondant à ces objections, C. Baudelot (et al.) affirme, pour conclure son observation des habitus lectoraux des collégiens, qu'il ne faudrait pourtant pas imaginer que ces lectures que l'on considère souvent comme « naïves » car impliquant un processus d'identification, sont traversées sans conséquences sur le lecteur lui-même. Le processus d'identification aux personnages, à leurs émotions, à leurs devenir, génère nécessairement chez le lecteur des réactions axiologiques. J.F. Massol montre aussi que les carnets de lecteur des élèves ou des étudiants comportent parfois des interrogations d'ordre éthique ou axiologique. Ainsi, le lecteur empirique, qui se laisse emporter par le personnage ou ses aventures,

réagit [aussi] face à lui comme il réagirait face à des personnes réelles, il fait de sa lecture l'outil d'un apprentissage éthique.[...] A cette occasion, il est manifeste que l'identification implique donc tout autant un retour sur soi, sur ses valeurs personnelles, qu'une évasion³⁵⁷.

De même, Michèle Petit considère que la lecture, par la consistance des textes, permet, outre l'apprentissage éthique, *de résister à l'adversité*³⁵⁸. S'interrogeant sur la lecture comme moyen de rencontrer des pays lointains « au-dedans de soi », elle cherche à saisir « l'expérience intime, singulière des lecteurs et des lectrices »³⁵⁹. Ses travaux, eux, ne portent pas sur le profil des lecteurs par tranche d'âge, les oppositions entre lecture « utiles » et lectures de « distraction » mais tentent de décrire l'essence de l'activité et d'en définir la portée réelle et symbolique. Elle souhaite, dans ses échanges avec les lecteurs qu'elle rencontre, porter attention

[à ces] expériences parfois aux franges de l'indicible, qui essaient de se dire, de façon fragmentée, et de repérer ce qui a été mis en mouvement dans la rencontre avec un livre ou un fragment de texte.³⁶⁰

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 147.

³⁵⁸ PETIT, Michèle, *L'art de lire : ou comment résister à l'adversité*, Belin, Paris, 2008.

³⁵⁹ PETIT, Michèle, *Eloge de la lecture, la construction de soi, op. cit.*, p. 5.

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 11.

1.5.2.4. Pour conclure

Ces études mettent en évidence, d'une part, la diversité des expériences en termes de pratiques, manières d'être, corpus ; d'autre part l'impact psychologique, voire éducatif de la lecture sur le lecteur empirique. En effet, la lecture permet, en outre, par la puissance du langage qui est l'essence du texte, de nommer ce que l'on vit, ce que l'on ressent, donc peut-être de conférer au lecteur une aptitude à changer sa vie. Les lecteurs réels évoquent ce que les théoriciens de la littérature ont fixé et que j'ai déjà évoqué précédemment : la lecture par la mise en acte du langage, permet une révélation réflexive. Elle révèle le monde et nous révèle au monde, chaque lecteur devenant comme « le propre lecteur de soi-même »³⁶¹. Il y a donc, dans l'acte de lecture, un acte de symbolisation, parce que le lecteur opère « des déplacements au sens réel ou métaphorique dans un champ ou un autre de sa vie »³⁶² qui impliquent de véritables réorganisations psychiques. De ce fait, la lecture permet l'élaboration d'une position de sujet.

Un sujet qui construit son histoire en prenant appui sur des fragments de récits, des images, des phrases écrites par d'autres, et qui en tire une force, quelquefois, pour aller ailleurs que là où tout semblait le destiner.³⁶³

1.5.3. Liberté et contrainte, la lecture comme territoire à baliser ?

Le lecteur, à l'instar de l'écrivain qui est aussi lecteur, admet donc l'idée du « rapt » de l'autre et/ou de l'ailleurs. Ce rapt lui permet, par les filtres du désir, de l'angoisse, des connaissances, du vécu (etc.) de transformer le sens pour le faire sien, l'interpréter. Dans ce processus, le lecteur agit en voleur, il détourne en interprétant. Dès lors, on peut affirmer que la réception, quand elle est observée chez le lecteur empirique, relève de « l'alchimie »³⁶⁴. Elle implique une liberté pour le lecteur qui se meut tel un braconnier « circulant sur les terres d'autrui »³⁶⁵.

Les métaphores géographiques abondent quand il s'agit de cerner le lecteur empirique. Il est l'infatigable voyageur qui foule au pied les pays imaginaires,

³⁶¹ PROUST, Marcel, *Le temps retrouvé*, in *A la recherche du temps perdu*, 1920, (Quarto-Gallimard, Paris, p. 2296-2297).

³⁶² PETIT, Michèle, *Eloge de la lecture*, *op. cit.* p. 54

³⁶³ *Ibid.*

³⁶⁴ *Ibid.* p. 16.

³⁶⁵ CERTEAU (de), Michel, « Lire un art du braconnage », *op. cit.*

traverse des contrées inconnues, s'imprègne d'émotions nouvelles ou partagées. Il est le pilleur qui dévalise, par empans, le territoire parcouru, pour opérer un véritable remembrement et édifier ainsi « une chambre à soi ». Il construit un kaléidoscope, dont les fragments scintillants, dérobés à l'imaginaire de l'auteur, accroissent son champ de vision, son territoire intérieur, pour mieux percevoir les éclats des miroirs réfléchissants le monde extérieur. La lecture diffracte le texte, entrechoquant les ondes intérieures que distille le lecteur. Elle se réalise en activité « buissonnière » pouvant « donner lieu à des réemplois, des réinterprétations, des transpositions souvent insolites »³⁶⁶. On lit sur « les bords, les rivages de la vie, à la lisière du monde »³⁶⁷. Mais le texte reste aussi une terre hospitalière, nourricière, un refuge : « une hospitalité qui est offerte sur laquelle on peut retourner »³⁶⁸ et avec laquelle « on peut se laisser emporter »³⁶⁹.

Si pour Michèle Petit, le voyage au sein de l'œuvre s'instaure comme une rêverie constructive dont il faut faire l'éloge³⁷⁰, pour Bertrand Gervais, la métaphore « de l'occupation des sols » mérite d'être filée plus longuement. Le lecteur est certes celui qui s'adonne à une *occupation*, c'est-à-dire à *un acte d'appropriation*, de piratage de l'œuvre. Mais, il s'agit d'occuper « un territoire qui a été loti, soumis à des échafaudages de toutes sortes, Littéraires, imaginaires. »³⁷¹ Dès lors, la liberté du lecteur ne se conçoit pas sans la contrainte du texte qui délimite le champ d'action du rapt. La lecture naïve doit côtoyer une lecture interprétative. Le lecteur entreprend, de ce fait, une sorte de corps à corps avec l'œuvre qui renvoie à l'image du vampirisme. Dérober l'œuvre entraîne progressivement le lecteur vers un besoin de dévoration : le vrai lecteur serait celui qui dévore les livres dans un mouvement irrépressible. Il devient vampire et se nourrit de *la substantifique moelle* que le texte lui livre. La lecture comme forme de vampirisme, autre manière d'occupation d'un territoire, peut, pour Michel Tournier, être aussi conçue dans une réversibilité : le livre lui-même agit comme en vampire puisqu'il n'existe qu'une fois « nourri du sang de ses lecteurs ».

³⁶⁶ PETIT, Michèle, *Ibid.* p. 20.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 25.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 31.

³⁶⁹ *Ibid.*, p. 32.

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 39-45.

³⁷¹ GERVAIS, Bertrand, « Sans fin, les terres. *L'occupation des sols* au risque d'une définition des pratiques de lecture », in TAUVERON, Catherine, (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, op. cit., p. 37.

N'est-ce pas dans cet échange, dépeint par la métaphore filée du vampire, que Lecteur Modèle et Lecteur Réel pourraient se rejoindre, voire se compléter ? En effet, un auteur, en lotissant son œuvre, en installant des échafaudages, ne cherche-t-il pas, tout simplement, « à capter l'attention de son lecteur pour être lu sans défaillance », « captiver son adhésion » pour ainsi « capturer le train même de ses pensées »³⁷² ? N'est-ce pas aussi un acte de vampirisme ? Par ailleurs, le lecteur empirique, pénétrant cet édifice à plusieurs étages, choisissant le rythme de sa pérégrination, la forme de sa traversée, la puissance de cette occupation, se nourrissant du sang de ses héros ou de leurs aventures, n'est-il pas le sujet qui transgresse et donne vie à l'objet-livre ?

La lecture peut alors être observée comme un ensemble d'échanges, de flux s'installant entre diverses polarités, celles du lecteur, mis en position de sujet, celles du texte et des pluralités qu'il dessine. Pour Michel Tournier, un livre a « d'autant plus de valeur littéraire que les noces qu'il célèbre avec son lecteur sont plus heureuses et plus fécondes. »³⁷³ Ces *noces* s'accompagnent d'un processus d'identification entre le lecteur et les personnages, qui doivent être « doués de contagiosité »³⁷⁴. Mais ce processus ne suffit pas, il doit être escorté d'une sublimation des actions et des sentiments lors de l'identification du lecteur, identification prise aussi comme un acte d'appropriation. L'écriture installe, selon Michel Tournier, une « homogénéité ontologique »³⁷⁵ entre les sentiments et les personnages fictifs qui les éprouvent, mais « lorsqu'ils se retrouvent dans le lecteur – être de chair et de sang – leur nature fictive devient évidente et les situe sur un autre plan. »³⁷⁶ C'est donc la dimension fictive des sentiments qui leur « confère leur valeur et leur beauté »³⁷⁷. Les noces entre lecteur et texte relèvent du jeu, impliquant participation et prise de distance, voire une forme de stratégie.

C'est à partir d'un constat assez proche de celui de Michel Tournier, d'une analyse des différentes modalités qu'implique le jeu, que Michel Picard, dès 1986, a

³⁷² BELLEMIN-NOEL, Jean, *Plaisirs de vampire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001, p.7.

³⁷³ TOURNIER, Michel, *Le vol du vampire*, *op. cit.*, p. 19.

³⁷⁴ *Ibid.*

³⁷⁵ *Ibid.*

³⁷⁶ *Ibid.*

³⁷⁷ *Ibid.*, p. 20.

structuré une modélisation du lecteur empirique, autour d'une triple instance reliée « à celles de la psyché dans le modèle freudien »³⁷⁸. Vincent Jouve a, ensuite, proposé une reconfiguration ce modèle qui présente quelques divergences. Je définirai cette théorisation du lecteur empirique dans la seconde partie de ce chapitre, car ces recherches essentielles fondent une partie de la didactique de la littérature aujourd'hui.

2. Lecture littéraire, sujet lecteur : des perspectives nouvelles

La redéfinition du statut du texte littéraire, centrée sur la réception et ses effets, les différentes spécifications des lecteurs (modèle, implicite, ou virtuel, réel ou empirique) induisent bien évidemment une évolution de la didactique de la littérature. D'une part, se développe la notion de *lecture littéraire*, lecture qui ne considère pas le texte littéraire comme un simple support, mais qui envisage des modalités spécifiques. D'autre part, les didacticiens, refusant de considérer les lectures naïves comme péjoratives et inappropriées à la formation du lecteur, envisagent un renouvellement de l'enseignement littéraire, notamment par une prise en compte des sujets lecteurs et de la dimension subjective de leur lecture. Il est donc indispensable, à ce stade de ma réflexion :

- d'interroger l'épistémologie du concept de lecture littéraire pour parvenir à articuler enseignement littéraire et apprentissage de la lecture ;
- d'interroger la notion de subjectivité du lecteur au moment où les élèves sont amenés à entrer dans l'apprentissage de la compréhension.

2.1. Débats autour de la notion de lecture littéraire

L'expression *lecture littéraire* est fortement sollicitée quand on évoque l'enseignement de la littérature et apparaît souvent comme « une pratique clairement définie »³⁷⁹. Pourtant, Jean-Louis Dufays (*et al.*) démontre qu'il n'en est rien et qu'il s'agit, dans les faits, d'une notion polysémique. Cette notion recoupe effectivement, selon les acceptions, des réalités pratiques très différentes. Il en déduit alors que le

³⁷⁸ MASSOL, Jean-François, « Des mouvements du lecteur empirique et en formation : instances, postures, activités » in GROS, Karine, actes du Colloque international « *L'habit d'emprunt* » : *Supercherries littéraires. Tissage des arts*, UPEC 6-8 juin 2011, publication à paraître 2013.

³⁷⁹ DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe* (2^{ème} édition), De Boeck, Bruxelles, 2005, p. 88.

plus gros problème posé par ce concept réside dans la mouvance des cadres épistémologiques convoqués lorsqu'on s'y réfère. Ces approximations impliquent aussi des dissensions importantes : quand un concept n'est pas défini, il donne lieu à de nombreuses interprétations et se déconstruit au fil des interventions de ses détracteurs. Il est donc indispensable de revenir sur les différents sens attribués à cette notion pour déterminer ensuite une conception de la lecture littéraire capable de se conjuguer à l'apprentissage de la lecture, sans nier les dimensions épistémologiques de chaque composante.

2.1.1. Lecture de la littérature ou lecture littéraire

La notion s'enlise parfois dans un écueil épistémique déjà évoqué dans mon premier chapitre : une confusion entre *la littérature* utilisée comme outil langagier pour l'enseignement de la lecture ou plus généralement pour la discipline français et *la littérature* envisagée comme un véritable objet d'enseignement. Dans le premier cas, la littérature est un simple support de lecture, notamment dans le cadre de son apprentissage au cours préparatoire. Support, certes apprécié comme particulier (au sens de mis à part) puisqu'il implique des textes considérés comme plus complexes que ceux généralement à l'œuvre dans l'apprentissage. Elle s'inscrit donc autour d'un corpus d'œuvres et d'activités de lecture éparses qui ne visent pas la construction de notions distinctives liées à la littérarité et aux apports spécifiques du littéraire. Jean-Louis Dufays (*et al.*) affirme que cette approche de la lecture des textes littéraires est « sans doute la plus répandue tant chez les enseignants que chez les chercheurs »³⁸⁰. Cette acception ne délimite pourtant aucun champ théorique dans la mesure où elle n'entraîne « aucun déplacement dans les objets traditionnels de la discipline « français » ni dans l'activité du lecteur »³⁸¹. Selon lui, dans cette perspective, la littérature envisagée comme corpus continue d'exister d'un côté, la lecture (parfois savante) de l'autre. A l'école et notamment au cycle 2, cette conception, bien que traitée différemment puisque liée à l'apprentissage de la lecture, est essentielle. En effet, le plus souvent, dans la réalité des pratiques de classe, le texte littéraire est uniquement conçu comme un support à l'apprentissage de la lecture. Les élèves apprennent à lire à partir d'albums de littérature jeunesse qui ne sont pas particulièrement interrogés ou commentés. Dans ce cas,

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 90.

³⁸¹ *Ibid.*

l'instrumentalisation du texte au profit de l'exercice du décodage demeure l'écueil le plus important, écueil déjà évoqué dans mon premier chapitre à l'instar de F. Grossmann³⁸². Une telle pratique n'est pas sans danger pour l'apprentissage de la lecture. En effet, le texte littéraire n'est pas entendu comme un objet spécifique, donc il n'est pas réellement envisagé au regard des caractéristiques langagières, référentielles et esthétiques qui le composent. Par ailleurs, l'activité de lecture autonome qui est encore très limitée sur le plan technique parce que non automatisée reste longue et difficile. Elle mobilise l'essentiel de l'attention de l'élève dans sa lecture, au détriment d'une approche de la (des) signification(s) du texte. La lecture de la littérature se trouve, de fait, assimilée à une activité de déchiffrement qui n'est pas non plus travaillée comme objet spécifique mais comme un moyen pour parvenir à déchiffrer le texte, voire à en comprendre le sens littéral. En associant systématiquement les deux mouvements, sans définir de champ spécifique pour l'un et l'autre, on génère autant de confusions sur l'activité de lecture que sur le rôle du lecteur. De ce fait, l'enfant ne construit pas nécessairement les habiletés requises pour devenir autonome dans sa lecture, mais ne s'approprie pas non plus les profits du littéraire. Ces pratiques, majoritaires quand on évoque la littérature au cours préparatoire, ont certainement contribué à renforcer la polémique sur les axes prioritaires à développer dans l'apprentissage de la lecture. En effet, les enseignants justifient le plus souvent le choix du littéraire par l'importance de l'enseignement de la compréhension, s'appuyant sur les programmes 2002. Pourtant, les différentes études conduites dans les classes de CP, notamment celle proposée par Véronique Bourhis en 2007³⁸³, témoignent d'une grande difficulté à construire véritablement cet apprentissage. La pratique la plus répandue tend à transformer la lecture de la littérature en une recherche d'indices visant essentiellement la vérification de la compréhension littérale. Cet usage développe essentiellement un rituel de « décodage mot à mot »³⁸⁴, une pêche aux mots connus qui peut provoquer « une dérive vers une lecture éclatée »³⁸⁵. Je montrerai par l'analyse des manuels d'apprentissage, dans le troisième chapitre, qu'on retrouve ce type de choix didactique dans l'essentiel des

³⁸² Cf. p. 81.

³⁸³ BOURHIS, Véronique, « le conte est-il un objet d'étude privilégié pour enseigner/apprendre la littérature au CP ? Ou comment amener les jeunes lecteurs débutants à mieux investir le texte littéraire, alors même que l'identification des mots reste le problème majeur ? » in DUFAYS, Jean-Louis, (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? sens, utilité, évaluation*, UCL Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 319-330.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 320.

³⁸⁵ *Ibid.*

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

manuels d'apprentissage qui évoque le texte littéraire comme support privilégié pour l'apprentissage. Par ailleurs, on peut penser que le paradoxe évoqué dans mon premier chapitre à propos des programmes de 2008³⁸⁶ s'inscrit probablement dans une volonté de dissocier les deux enseignements : la constitution d'une culture littéraire et l'apprentissage du décodage. Dès lors, la notion de lecture littéraire³⁸⁷ reste attachée à la constitution d'un corpus et à sa découverte par les élèves, selon des modalités mal définies. Elle se confond avec la lecture de la littérature et n'implique pas de conception particulière de son enseignement, même au regard de la compréhension.

Les enseignants qui entrent dans ce fonctionnement didactique ne s'interrogent pas réellement sur les spécificités du texte littéraire. De ce fait, ils ne parviennent pas à caractériser l'intérêt de sa lecture pour la formation de l'élève comme de l'individu. Il est donc indispensable, comme le préconise J.L. Dufays (*et al.*) de

différencier un travail visant à l'appropriation et la problématisation du fait littéraire et un travail sur la lecture comme activités investies de certaines qualités³⁸⁸.

En l'occurrence, pour l'apprentissage de la lecture, ces qualités sont essentiellement techniques et permettent de construire l'acte lexique. Cela ne signifie pas pour autant que littérature et apprentissage de la lecture ne doivent pas être mêlés, bien au contraire. Cependant, chaque pan de la formation à la lecture doit être défini comme objet spécifique et des propositions didactiques sont incontournables si l'on veut transformer l'apprentissage de la lecture en une véritable formation du lecteur. J'y reviendrai avec des propositions concrètes à la fin de ce chapitre.

2.1.2. Lecture littéraire et distanciation

2.1.2.1. Une lecture spécifique

La lecture littéraire s'est aussi définie à partir des travaux centrés sur le texte et sa réception, comme activité visant à investir le littéraire et apprendre la coopération auquel l'auteur convie les lecteurs. Cette conception, fortement didactisée par Catherine Tauveron et Annie Rouxel, fonde l'essentiel des

³⁸⁶ cf. p. 108-111...

³⁸⁷ Notons que l'expression n'est pas employée dans ces programmes.

³⁸⁸ DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 90.

programmes publiés en 2002 que j'ai analysés dans le premier chapitre. Il est donc indispensable d'en déterminer les tenants et les aboutissants car ce concept de *lecture littéraire* devrait constituer le point d'ancrage des pratiques dans le premier degré.

Les théories développées autour la notion de texte comme processus inachevé engagent une réflexion sur la notion d'interprétation, sur la relation que celle-ci entretient à la lecture, à la compréhension même. J'ai montré dans mon premier chapitre que l'interprétation nécessite un investissement conscient du lecteur qui quête les significations dans les résistances que le texte lui oppose. Ainsi définie, la lecture littéraire vise une articulation entre le sens premier et la pluralité de significations que génèrent le fonctionnement et l'écriture textuels. Il s'agit donc « d'apprendre à lire entre les lignes »³⁸⁹ et de conduire le lecteur à combler les blancs d'un texte lacunaire par essence. La lecture littéraire peut alors être définie comme « une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection »³⁹⁰. Elle peut être considérée comme spécifique car elle s'appuie autant sur le fonctionnement du texte que sur sa dimension esthétique. Cependant, pour Annie Rouxel, cette lecture ne se construit pas au détriment des lectures dites *ordinaires*, dans la mesure où la lecture littéraire développe des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui « pourront se révéler efficaces dans l'analyse d'autres types d'écrits. »³⁹¹ Pour elle, ce concept, qui est souvent apparenté à la lecture savante, peut admettre « selon l'âge des élèves et les niveaux des modes de réalisation différents. »³⁹² Par conséquent, elle ne peut plus être totalement assimilée à la lecture experte – « sa forme la plus achevée »³⁹³. La didacticienne invite alors à la pratiquer dès l'enfance, en modulant « son tempo de lecture selon le degré de complexité du texte »³⁹⁴, en installant toute « une gamme de combinaisons possibles »³⁹⁵ capables de « stimuler la créativité des élèves »³⁹⁶, d'impulser des démarches interprétatives et au bout du compte de « lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme. »³⁹⁷

Quelles sont dès lors les combinaisons possibles ? Comment les articuler ?

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 11

³⁹⁰ GERVAIS, Bertrand, « Sans fin, les terres. *L'occupation des sols* au risque d'une définition des pratiques de lecture » cité par TAUVERON, Catherine, (dir.) *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage de la GS au CM*, Hatier, Paris, 2002, p. 19.

³⁹¹ ROUXEL, Annie, *La lecture littéraire*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1996, p. 16.

³⁹² ROUXEL, Annie, *Qu'entend-on par lecture littéraire*, article cité, p. 30.

³⁹³ *Ibid.*

³⁹⁴ *Ibid.*

³⁹⁵ *Ibid.*

³⁹⁶ *Ibid.*

³⁹⁷ *Ibid.*

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Pour Catherine Tauveron, la lecture littéraire se constitue autour d'une situation problème à résoudre, les problèmes pouvant être inhérents au texte ou au lecteur lui-même. Il s'agit alors d'interroger le régime de lecture encouragé par les textes pour apprendre à l'élève à entrer dans le jeu auquel l'auteur le convie. Pour ce faire, elle détermine une typologie des problèmes immanents à l'écriture. D'une part, elle analyse les textes réticents qui produisent, selon elle, deux types de problèmes de compréhension :

- certains textes conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée,
- certains textes empêchent délibérément la compréhension immédiate.

D'autre part, elle montre que les textes proliférants guident le lecteur vers l'adoption d'une attitude interprétative indispensable à la compréhension. Les textes ouverts peuvent présenter divers éléments polysémiques, divers indices à relier, divers réseaux à identifier. La pluralité des interprétations est donc induite par les lieux d'indéterminations. Par ailleurs, comme le montre P. Bayard³⁹⁸, le texte peut aussi être rendu résistant par le lecteur lui-même lorsqu'il remet en cause sa compréhension, qu'il choisit ce qu'il peut ou veut interpréter. Dès lors, le travail interprétatif, notamment avec de jeunes élèves, doit être conduit dans une confrontation des réceptions individuelles sous forme de débats. Selon Ana Dias-Chiaruttini

ces formats d'interaction permettent [en effet] une co-élaboration qui parfois devient une co-construction du sens. Les formes de désaccord permettent de problématiser les échanges et de créer une situation de résolution de problème.³⁹⁹

L'instauration de débats entre les élèves permettant de verbaliser, de comparer, de valider ou d'invalider la manière dont ils perçoivent le texte semble donc indispensable à la rénovation de l'enseignement de la littérature. Il constitue, en outre, un moyen pour construire des compétences de compréhension s'il est structuré et conduit avec rigueur par l'enseignant. En effet, selon Martine Rémond et François Quet, la compréhension peut être vue

³⁹⁸ BAYARD, Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd*, Editions de Minuit, Paris, 1998.

³⁹⁹ DIAS-CHIARUTTINI, Ana, « Émergence d'un genre disciplinaire, le débat interprétatif : quels effets sur le format de la leçon de lecture ? », communication colloque : 11^{ème} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Genève, mars 2010, http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Dias-Chiaruttini%202010.pdf consulté le 15 mai 2012.

comme une activité de raisonnement sur un texte, ce qui passe par le rétablissement des informations non explicites (inférences, etc.), et fait intervenir les connaissances préalables du lecteur (sur l'organisation du monde, sur les textes et leur fonctionnement, sur la connaissance des genres, sur les relations logiques entre les événements, etc.). Le lecteur peut réaliser ces inférences (au sens large) s'il a, d'une part, les connaissances requises et, d'autre part, une capacité attentionnelle ou mémorielle suffisante pour le faire.⁴⁰⁰

Les propositions faites ici, rejoignent en partie les différentes définitions de la compréhension proposées depuis la publication des travaux de la psychocognitivienne Jocelyne Giasson. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, par exemple, invitent les enseignants à « enseigner « autrement » la compréhension », en définissant des compétences spécifiques requises, établissant un corpus de « cinq ensembles » :

- des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits) ;
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) ;
- des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.) ;
- des compétences référentielles (connaissances sur le monde, connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ;
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève de son activité de lecture).⁴⁰¹

Pour ce faire, ils préconisent un travail d'entraînement technique structuré autour d'un corpus de courts extraits afin d'élargir les habiletés et de construire des automatismes. Ils visent notamment le développement d'une *flexibilité cognitive*, c'est-à-dire d'un élargissement des capacités mentales : apprendre à changer de stratégie, à passer d'une disposition mentale à une autre, particulièrement dans le cadre de la résolution de problèmes. Les propositions pédagogiques réalisées dans ce cadre présentent un intérêt cognitif, mais elles ne prennent pas en compte le rapport que le lecteur individuel peut établir au texte et se centrent essentiellement sur des problèmes cognitifs repérés par l'enseignant et non inhérents à la réception de l'élève. De ce fait, la résolution proposée n'implique pas le lecteur en tant que sujet, mais vise à installer des modalités de résolution qui relèvent d'une série d'automatismes.

Daniel Beltrami (*et al.*) propose, quant à lui, une autre approche centrée sur l'interprétation. Si le listing de compétences cognitives identifiées reste quasiment le même que celui développé par S. Cèbe et R. Goigoux, le traitement didactique est

⁴⁰⁰ REMOND, Martine, QUET, François, « apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition l'exemple du cm2 », in TAUVERON, Catherine (dir), *repères n°19 op. cit.*, p. 207-240.
⁴⁰¹ Cèbe Sylvie, Goigoux Roland, Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1.CM2.6e. SEGPA, Retz, Paris 2009, p.7

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

sensiblement différent. Il s'agit non seulement de construire des savoirs sur les textes, mais aussi « des savoirs sur la lecture elle-même, en tant qu'activité cognitive spécifique »⁴⁰². Le dispositif proposé ne met pas en évidence les savoirs savants, mais installe des situations problématiques qui nécessitent une implication personnelle de l'élève dans sa lecture et une justification de ses choix. C'est donc au sein de débats entre pairs régulés par l'enseignant, que sont mis en œuvre les savoirs, par les élèves eux-mêmes, dans cette confrontation. Il s'agit donc :

de faire construire une attitude réfléchie, une vigilance globale à l'égard des textes, de développer des stratégies pertinentes de compréhension/interprétation. [Ce dispositif] favorise ainsi une attention plus éclectique, une ouverture plus grande aux conduites d'émission d'hypothèses. Il permet à l'élève de travailler à la mise en réseau des indices prélevés, à leur hiérarchisation, à leur abandon en cas de non-pertinence.⁴⁰³

La pratique du débat interprétatif est donc un outil pour structurer une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage de la compréhension qui dépasse la construction de compétences techniques.

De ce fait, l'intérêt d'une telle définition de la lecture littéraire réside dans la délimitation d'objets didactisables permettant de spécifier un enseignement effectif du fait littéraire. Les enseignants sont donc invités à interroger le fonctionnement et la dimension esthétique des textes avant de construire les séances d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, cette approche incite aussi les praticiens à ne plus envisager l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation comme un couple hiérarchisé, mais à les associer dès les prémises de l'apprentissage à l'école maternelle. Elle installe la littérature et sa lecture comme un véritable objet d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, la lecture étant une activité complexe, qui mobilise « un accès à la symbolisation, [...] des activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture commune »⁴⁰⁴, elle ne peut être simplifiée à l'extrême sans prendre le risque d'installer des représentations erronées et de fausser la clarté cognitive des élèves. « Ainsi, la complexité de la littérature est-elle essentielle pour former à la complexité. »⁴⁰⁵

⁴⁰² BELTRAMI, Daniel, QUET, François, REMOND, Martine, RUFFIER, Josyane, *Lectures pour le cycle 3, Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, Paris, 2004, p. 17.

⁴⁰³ *Ibid.*

⁴⁰⁴ DUFAYS, Jean-Louis (et al.) *Pour une lecture littéraire*, op. cit., p. 92.

⁴⁰⁵ ROUXEL, Annie, *La lecture littéraire*, op. cit., p. 18.

Cette réflexion montre qu'il est indispensable que les élèves édifient l'idée de résistance dans leur représentation de l'acte de lire, donc acquièrent des stratégies de lecteurs qu'ils pourront réinvestir dans leur lecture autonome. Ainsi, ils parviendront mieux

à se situer en tant que lecteurs dans l'espace des pratiques de lecture, [à] sortir de l'enfermement culturel dans lequel ils se trouvent, [à] se décentrer [...] ⁴⁰⁶

2.1.2.2. Des écueils à observer

Malgré ces avancées théoriques importantes, trois écueils importants liés à ces propositions didactiques apparaissent de façon récurrente.

J'ai été amenée à montrer, ⁴⁰⁷ qu'au cours préparatoire, malgré les programmes de 2002, de nombreux enseignants – notamment parmi les plus chevronnés – rejettent souvent la lecture d'œuvres résistantes de type proliférant. Ces textes permettent pourtant de construire une interprétation ouverte dans laquelle le lecteur se positionne de façon personnelle. Or, l'idée de susciter en CP une approche empreinte de subjectivité fait obstacle. Pour ces enseignants, une interprétation ouverte s'oppose à ce qu'ils nomment « la vérité de la compréhension » et surtout semble les mettre en danger. Max Butlen (*et al.*) ⁴⁰⁸, démontre que la nécessaire lecture experte et la construction des séquences d'enseignement posent des difficultés aux enseignants, y compris à ceux qui ont étudié la littérature dans leur cursus de formation. En effet, la détermination des modalités et enjeux de cette lecture préalable paraît problématique car elle diffère, dans les pratiques, de la lecture personnelle. Selon cette étude,

[...] une bonne lecture personnelle (et même experte) n'entraîne pas mécaniquement une bonne conception et une bonne mise en œuvre des pratiques dans la classe. ⁴⁰⁹

Les enseignants sont donc globalement démunis quand il s'agit d'articuler la lecture littéraire au sein de la discipline français. Ils éprouvent des difficultés à

⁴⁰⁶ *Ibid.*

⁴⁰⁷ Lors d'une recherche antérieure conduite en 2006 et 2007 : PERRIN, Agnès, « Littérature et apprentissage de la lecture : former sans opposer », communication assurée lors des 12èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, « Former à enseigner les littératures du primaire à l'Université : enjeux, pratiques et évaluation », 7-9 avril 2011, actes à paraître.

⁴⁰⁸ BUTLEN, M., MONGENOT, C., SLAMA P., BISHOP, M.-F., CLAQUIN, F., « De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature... » in DUBOIS-MARCOIN, Delphine, TAUVERON Catherine, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, *Repères* n° 37, INRP, Paris, 2008, p. 197-226.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 200.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

cerner, voire à accepter, la littérature comme objet d'enseignement. Les dérives technicistes dénoncées aujourd'hui dans les pratiques du second degré sont tout aussi vives dans le premier degré. Cependant, l'objet de la technicité se déplace le plus souvent vers l'acquisition du décodage ou de savoirs formels sur le fonctionnement textuel, ce qui implique encore une moindre implication du littéraire, voire une absence de la littérature. Je montrerai dans le troisième chapitre que les concepteurs de manuels eux-mêmes considèrent parfois la résistance des textes et l'accès à la compréhension comme inappropriés pour le cours préparatoire. Les entrées didactiques impliquées par cette définition du fait littéraire, la nécessaire lecture experte des textes qu'elle suppose, forment un frein à leur mise en œuvre en classe. Il y a donc urgence à accroître la réflexion didactique et la formation des enseignants. J'y reviendrai à partir de mon expérimentation.

Il existe un autre écueil, antithétique au précédent et qui peut constituer une justification des oppositions évoquées ci-dessus. Certains enseignants, dogmatissant cette notion de résistance textuelle, sélectionnent des œuvres parfois inadaptées à l'âge des élèves. Anne Leclaire-Halte⁴¹⁰, analysant l'album *Une histoires à quatre voix*⁴¹¹, montre que la résistance de ce texte s'installe autour de la polyphonie du point de vue⁴¹², mais que ce n'est pas le point le plus problématique. Les propos qu'elle recueille auprès d'élèves de CM, attestent des difficultés rencontrées dans la lecture de l'image et du rapport texte-image rendant le texte souvent incompréhensible. Forte de cette étude, elle dénonce, par exemple, la préconisation, donc l'utilisation de cet album pour apprendre à lire et à écrire⁴¹³ ou l'extension de sa lecture dès le plus jeune âge et jusqu'à l'adolescence⁴¹⁴.

Enfin, cette approche s'inscrit directement dans la veine des *lectures savantes* installant une posture distanciée qui semble s'opposer au développement d'une

⁴¹⁰ LECLAIRE-HALTE, Anne, « un album « polyphonique » au cycle 3 : *Histoire à quatre voix* » in « *Polyphonie* », Revue *Pratiques* n°123-124, CRESEF, 2004, p. 113-141.

⁴¹¹ BROWNE, Anthony, *Histoires à quatre voix*, Editions de l'Ecole des loisirs, 1998.

⁴¹² Quatre personnages très différents narrent successivement le même événement : une promenade au parc. La compréhension et l'interprétation se construit à partir de l'identification des voix narratives et des points de vue et leur mise en relation.

⁴¹³ PRINSAUD, Alain, *Apprendre à lire et à écrire, Une histoire à quatre voix*, L'Ecole, Paris, 2001, cité par LECLAIRE-HALTE, Anne, *op. cit.*, p. 141.

⁴¹⁴ POSLANIEC, Christian, HOUYEL, Christine, *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Hachette Education, Paris, 2000, cité par LECLAIRE-HALTE, Anne, *op. cit.*, p. 141.

« satisfaction d'ordre psychoaffectif »⁴¹⁵ souvent associée à la littérature. Si la distanciation reste le ressort primordial de cette forme de lecture littéraire, cette dernière demeure l'apanage du discours scolaire, et le lecteur est, de ce fait, considéré dans sa dimension virtuelle. Elle éloigne donc le concept de lecteur empirique, les « inférences interprétatives des lecteurs empiriques [étant] jugées trop aléatoires, trop contingentes »⁴¹⁶. Cette conception de la lecture littéraire trouve donc ses détracteurs dans le champ des études sociologiques et anthropologiques de la lecture qui montrent, effectivement, une dissension entre lectures scolaire et « pratiques sociales de référence »⁴¹⁷. Ces recherches démontrent, en outre, que « les rapports entre lecture et école sont souvent vécus sur le mode du conflit par les élèves »⁴¹⁸.

La conception de la lecture littéraire oscille donc entre deux pôles qui semblent relativement antagonistes. Dans le premier cas, on n'envisage pas de formation spécifique puisqu'on considère que l'apprentissage technique de la lecture est suffisant pour permettre à chaque apprenti de devenir un lecteur autonome. Dans le second, la lecture littéraire est considérée comme une activité spécifique didactisable. Elle se construit sur des textes résistants et vise essentiellement le développement d'une coopération interprétative. C'est donc une lecture critique, savante qui s'appuie sur des textes résistants. Dans ce contexte, la lecture naïve apparaît comme secondaire. Pourtant, la description des comportements de lecteurs « réels » montrent une dissociation des pratiques privées et scolaires. Peut-on alors envisager une lecture littéraire fondée essentiellement sur le développement de la dimension participative ?

2.1.3. Lecture littéraire et participation

2.1.3.1. Enjeux et modalités d'accès à une lecture scolaire participative

Cette conception de la lecture littéraire liée au braconnage, aux processus d'identification, considérée comme ordinaire ou naïve, vise essentiellement le développement d'un rapport d'ordre psychoaffectif avec le contenu du texte et

⁴¹⁵ DUFAYS, Jean-Louis, (et al.), *Pour une lecture littéraire*, op. cit., p. 92

⁴¹⁶ LANGLADE, Gérard, ROUXEL, Annie, « avant-propos », in ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2004, p. 11.

⁴¹⁷ *Ibid.*

⁴¹⁸ PETIT, Michèle, *Eloge de la lecture*, op. cit., p. 125.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

« privilégie l'illusion référentielle »⁴¹⁹. Par ailleurs, cette acception du concept implique des textes dont les valeurs

sont celles de la lisibilité (l'unité, la cohérence), de la conformité aux codes génériques, du rapport à la réalité, de la conformité éthique et de la référentialité.⁴²⁰

Cette modalité de lecture littéraire installe des enjeux importants dans le rapport individuel que l'élève va fonder avec la lecture pour légitimer ses choix personnels. Je montrerai comment, grâce aux témoignages des écrivains, ces lectures d'enfance les ont imprégnés et ont participé à leur édification langagière, culturelle, ou tout simplement humaine. Elles paraissent, par ailleurs, d'autant plus nécessaires pour les élèves en difficulté, que « la lecture n'est porteuse de sens à leurs yeux que lorsqu'elle est pragmatiquement ancrée »⁴²¹.

En maternelle et au cycle 2, le développement de la lecture participative rime le plus souvent avec l'idée de gratuité ou de lecture dite « offerte ». Les enseignants se contentent alors de lire les textes à haute voix, de présenter le support de l'image et interrogent les élèves sur leur ressenti ou leur réception sans construire de situations de compréhension. En ce sens, ils développent les propositions de René Diatkine⁴²², psychanalyste, qui, depuis 1979, préconise

de faire sortir l'apprentissage et la pratique de la lecture du champ des techniques et des méthodes pour l'introduire dans celui du développement humain, de l'arrière-plan social économique et politique d'une société démocratique.⁴²³

Par ailleurs, le psychologue scolaire Serge Boimare⁴²⁴, développe lui-aussi des situations de lectures « déscolarisées » dans le cadre scolaire même, à partir d'un corpus de textes fondateurs qui vont nourrir les enfants en rupture d'apprentissage sur le plan psychopédagogique. Il ne vise pas le développement de compétences de lecteur mais souhaite surtout relancer un processus d'apprentissage pour pouvoir restaurer la relation pédagogique. La littérature se constitue donc, pour lui, en médiateur culturel entre l'enfant et l'apprentissage, parce que l'élève en difficulté pour des raisons sociologique et psychoaffective, parvient, par le processus d'identification, à « se réparer ». Il reprend ainsi les thèses bien connues du

⁴¹⁹ DUFAYS, Jean-Louis, (*et al.*), *Pour une lecture littéraire*, *op. cit.*, p. 92.

⁴²⁰ *Ibid.*

⁴²¹ *Ibid.*, p. 93.

⁴²² Et le mouvement Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations (ACCESS).

⁴²³ Extrait de la présentation de l'association A.C.C.E.S.S., <http://www.access-lirabebe.fr/fondateurs.php>, consulté le 10 août 2012.

⁴²⁴ BOIMARE, Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2001.

psychanalyste Bruno Bettelheim en les élargissant à la lecture des mythes notamment. Ses théories⁴²⁵ ont un écho important dans un certain nombre d'écoles, car elles proposent de poser un regard positif et d'apporter des réponses culturelles aux difficultés des élèves dans une période où la prise en compte des difficultés en dehors du groupe classe est déniée par l'institution⁴²⁶. Le choix du corpus de textes, dans le cadre défini par le psychologue scolaire, est jugé moins complexe que celui qu'on structure autour de la résistance textuelle. Il semble mieux correspondre aux exigences ministérielles formulées en 2008, dans la mesure où il est constitué essentiellement de textes consistants, issus du domaine patrimonial (contes, mythes, textes qui parlent des origines).

La méthode préconisée est récurrente et indépendante du texte lu, elle vise le « nourrissage » par « la lecture offerte des textes deux fois quinze minutes par jour »⁴²⁷. Des échanges verbaux entre élèves, , sont proposés ensuite. Ces échanges diffèrent des débats interprétatifs puisqu'ils visent d'une part la vérification de la compréhension littérale par la mutualisation des remarques effectuées par les élèves, en ce sens, ces échanges encouragent l'écoute. D'autre part ils se prolongent dans des discussions relatives aux problèmes humains posés par l'œuvre et qui se structurent sur le modèle des débats philosophiques. Il ne s'agit donc pas, dans ce type de débat, de s'interroger sur l'interprétation de l'œuvre mais de construire une habitude réflexive qui permet à l'enfant de questionner inconsciemment sa relation psycho-affective à l'œuvre et au contenu de celle-ci, lui permettant de mettre symboliquement des mots sur des idées, des sentiments, des fantasmes.

⁴²⁵ L'ensemble des propositions didactico-pédagogiques retranscrites dans ce paragraphe ont été relevées :

- lors de l'écoute d'une conférence de Serge Boimare dans le cadre d'une animation pédagogique (Circonscription Clichy-sous-Bois, Le Raincy) réalisée le 9 octobre 2010 :

- dans un compte-rendu d'une autre animation pédagogique (La Verpillère, 13 janvier 2010) :

<http://anthropopedagogie.com/conference-serge-boimare-pedagogie-adaptee-a-la-difficulte/>, consulté le 13 août 2012 ;

- dans des échanges avec des conseillers pédagogiques genevois et C. Ronveaux, Maître d'enseignement et de recherche à l'université de Genève, lors de différentes interventions que je mène dans le cadre de mon activité de directrice de la collection *A l'école des albums*. A Genève, les interventions de Serge Boimare rencontrent, en effet, un écho très favorable chez les enseignants (tout en inquiétant leurs formateurs) qui disent « faire du Boimare » avec leurs élèves pour enseigner la littérature.

⁴²⁶ A travers notamment la fermeture des Réseaux d'Aide Spécialisés aux Elèves en Difficulté (RASED).

⁴²⁷ <http://anthropopedagogie.com/conference-serge-boimare-pedagogie-adaptee-a-la-difficulte/>, consulté le 13 août 2012.

2.1.3.2. Des écueils didactiques

Ces pratiques paraissent assez séduisantes pour permettre de développer le goût de lire et de trouver une motivation intrinsèque à cette activité. En outre, elles s'appuient plus facilement sur la lecture personnelle de l'enseignant qui dégage des « valeurs » mises en évidence par l'œuvre et les propose à la réflexion des élèves. Cependant, si cette pratique se constitue comme une forme exclusive de *lecture littéraire*, on peut craindre que l'élève soit mis en difficulté d'apprentissage, car cette activité ne permet pas de construire des compétences de compréhension et d'interprétation. La pratique du débat philosophique vise essentiellement à faire émerger la pensée intime de l'enfant, à favoriser la verbalisation des processus d'identification, le texte servant de prétexte à ces échanges. Cependant, il ne permet pas, contrairement au débat interprétatif, d'initier une réflexion sur la relation que le lecteur entretient avec le texte, de mutualiser les interprétations. En outre, il ne s'agit pas de comparer les réactions axiologiques que peuvent impliquer les actions des personnages, telles qu'elles sont établies par le fonctionnement textuel et les choix esthétiques. Ce choix didactique ne favorise pas non plus une prise en compte de la dimension esthétique et un apprentissage des fonctionnements narratifs.

L'expérience didactique évoquée par une étudiante dans le cadre de la rédaction de son mémoire⁴²⁸, mérite ici d'être relatée car elle prouve l'intérêt du débat interprétatif pour construire une réaction axiologique.

S'interrogeant sur les liens qu'on peut établir entre certains romans policiers et la construction de valeurs citoyennes, elle se propose de faire travailler une classe de cycle 3 sur la nouvelle policière de T. Lenain *Pas de pitié pour les poupées B* qui narre des meurtres violents perpétrés contre des poupées « barbies ». L'intrigue est relativement complexe et mérite donc d'être rappelée.

L'histoire se déroule dans une école, où d'affreux crimes sont commis sur des poupées Barbie. En effet, règne dans la classe le « clan Barbie » composé de cinq filles possédant toutes une poupée Barbie et ne jurant que par elle. Leur chef, Sandra prend les décisions et elle est la porte-parole du clan. Quand on touche aux Barbies, c'est elle que l'on attaque. Un jour une des poupées est retrouvée, accrochée au mur par un clou qui lui transperce le ventre, les cheveux dégoulinant de peinture rouge symbolisant le sang de cet être inanimé. Sandra et Diego, personnage ambigu découvrent l'identité du responsable, Djemila, membre du Clan. Une analepse explique alors les raisons qui l'ont poussée au crime : la jeune fille a été humiliée lors d'une fête donnée chez Sandra, parce qu'en marge du clan, ne ressemblant pas à une Barbie puisqu'elle était ronde et, de surcroît, d'origine maghrébine. Elle devient le bouc émissaire idéal et subit des insultes à caractère raciste. Djemila rentre chez elle, mais sa

⁴²⁸ Etudiante en master 2 à l'IUFM de Créteil, ayant réalisé son mémoire dans le cadre d'une option intitulée : « Aspects et enjeux culturels de la littérature », dirigée par Karine Gros, MCF UPEC, IUFM.

mère ne la console pas, au contraire, induite en erreur par la mère de Sandra, elle la rend responsable et l'obligea à s'excuser. Pour Djemila, « la haine [remplace alors] les larmes » (p.23).

Sandra, certaine d'avoir démasqué la coupable, la dénonce dès le lendemain en classe. Mais Diego, ignorant pourtant les raisons de Djemila, décide, par amour pour elle, de la disculper. Il lui crée un alibi qui démolit la preuve fondée de Sandra, il innocenté ainsi Djemila aux yeux de la classe.⁴²⁹

L'étudiante propose à ses élèves d'une classe de CM1, une lecture de différents extraits, en abordant les échanges sur la compréhension et l'interprétation du texte comme le préconise Serge Boimare. Elle centre essentiellement le questionnement sur l'identification des protagonistes et de la chronologie du récit. Elle veut mettre en place un débat de type philosophique pour que « l'élève puisse réfléchir aux concepts mis en jeu et clarifier son point de vue personnel »⁴³⁰ et invite, à deux reprises, les écoliers à juger les actes conduits par Djemila en se projetant dans le récit lui-même⁴³¹ : Ces questions sont posées, d'une part à l'issue de la lecture de l'extrait qui dévoile la culpabilité de la jeune-fille, d'autre part à l'issue de la lecture de l'analepse présente dans le récit et qui narre les raisons qui ont poussé Djemila à commettre les « crimes ». Elle souhaite ainsi « étudier les représentations et les réflexions des élèves sur les valeurs mises en avant dans le récit de T. Lenain »⁴³². La majorité des élèves estime à l'issue de la première question qu'il faut sanctionner Djemila. Seul un élève est capable de prendre de la distance par rapport aux faits narrés et, s'appuyant sur la dimension esthétique du texte (notamment l'ensemble des connotations péjoratives utilisées pour évoquer le clan des Barbies), anticipe l'idée que Djemila peut avoir des circonstances atténuantes parce que l'auteur présente les autres personnages comme « pas sympathiques ». L'étudiante pensait que plusieurs élèves auraient déjà construit cette anticipation. Mais, ce qui la *choque*⁴³³ le plus, c'est la violence des sanctions que les élèves souhaitent infliger au personnage (la pousser au suicide, la tuer, la mettre en prison, voire la torturer comme elle a torturé les poupées) alors qu'ils savent que le crime est perpétré sur une poupée. La lecture est donc bien participative, certains élèves sont piégés par

⁴²⁹ Résumé extrait du mémoire de l'étudiante.

⁴³⁰ BOUR, Thierry, PETTIER, Jean-Charles, SOLONEL, Michel, *Apprendre à débattre, vie collective et éducation civique au cycle 3*, Hachette éducation, Paris, 2003, p. 39, cité par l'étudiante dans son mémoire.

⁴³¹ Question posée dans le mémoire « Si vous aviez le pouvoir de décider, quelle décision prendriez-vous par rapport à Djemila ? Qu'est-ce qui vous semblerait juste ? Qu'est-ce qui vous semblerait injuste ? Pourquoi ? »

⁴³² Extrait du mémoire.

⁴³³ Terme utilisé durant la soutenance de son mémoire.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

l'illusion référentielle : ils situent leur sanction dans le cadre axiologique conçu par le récit, poursuivant, dans la discussion, la personnification des poupées. Les échanges entraînent des réactions, notamment sur l'idée de torture, mais ils ne permettent pas un changement de positionnement chez les élèves. La discussion se décentre alors sur la peine de mort et sa légitimité mais, là encore chacun reste *a priori* sur sa position. A l'issue de la découverte de l'analepse, un tiers des élèves n'accorde toujours pas de circonstances atténuantes à Djemila et maintient les sanctions violentes, un tiers modifie leur « punition » en cherchant un mode de conciliation entre les filles du récit ou en sollicitant l'intervention des adultes. Le dernier tiers renverse la situation en sanctionnant violemment le clan des Barbies.

L'étudiante se trouve fortement perturbée par la violence de la réaction des élèves et par leur prise en compte très partielle de l'analepse qui constitue un élément essentiel dans le récit puisqu'elle contribue à expliquer le geste criminel sans nécessairement le justifier. Le Lecteur Modèle est conduit à s'interroger avant de prendre position et notamment en interprétant la phrase, *la haine avait remplacé les larmes*, placée en fin de récit et non pour ménager le suspense dans la chronologie des faits.

Cependant, faute d'une démarche de lecture interprétative et d'une confrontation des interprétations, donc faute d'une prise de distance par rapport au récit, d'une prise en compte des choix esthétiques comme du fonctionnement du texte, une majorité d'élèves ne parvient pas à sortir des représentations construites au début de la lecture. Les échanges restent centrés sur les sanctions à infliger aux personnages⁴³⁴ et sur la légitimité du type de sanction proposée (peine de mort et torture notamment). Elle constate par ailleurs, que de nombreux élèves n'ont pas réussi à décrypter l'implicite du texte donc à s'appropriier sa forte résistance. Elle conclut son analyse⁴³⁵ en se demandant si ce texte n'est pas totalement illisible par des élèves.

Cet exemple illustre les propos de J.C. Chabanne (*et al.*) qui, comparant les deux débats, montrent que « le débat philosophique cherche à sortir de l'œuvre et donc de sa langue », alors que la littérature est, elle, « cette pratique des marges du sens, de l'implicite, de l'indirect, du foisonnement symbolique. »⁴³⁶. Il témoigne, de

⁴³⁴ Comme le requiert d'ailleurs l'enseignante par son questionnement.

⁴³⁵ Lors de la soutenance.

⁴³⁶ CHABANNE Jean-Charles, DUNAS Alain, VALIDIVIA Jean, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. », article cité, p. 92.

ce fait, de la nécessité d'acquérir une capacité à prendre de la distance dans la lecture des œuvres, notamment quand leur portée axiologique ou leur fonctionnement narratif est problématique. Si la lecture participative est intéressante pour les raisons énoncées précédemment, le choix d'enseigner une modalité unique de lecture reste contestable. La mise en œuvre de débats interprétatifs favorise l'enseignement de la compréhension. A l'inverse, des échanges, discussions ou débats, qui exploitent les valeurs mises en œuvre dans le texte sans retour sur le fonctionnement textuel et les choix esthétiques ne permettent pas de construire un rapport distancié au contenu du récit. En outre, les profits symboliques que les élèves tirent de cette lecture restent limités si la compréhension des enjeux du fonctionnement narratif n'est pas assurée.

Cet exemple montre bien qu'il est nécessaire de s'appuyer aussi sur le fonctionnement du texte et sur les choix auctoriaux, que la participation seule ne permet pas d'aborder tous les textes, et qu'une position dogmatique sur la question du rapport entre lecture naïve et lecture savante est préjudiciable à l'enseignement-apprentissage de la lecture quel que soit l'axe choisi.

La lecture littéraire doit donc s'installer dans un « va et vient dialectique »⁴³⁷ entre participation et distanciation. Dès lors, il est nécessaire de définir une nouvelle approche de cette pratique scolaire permettant de prendre en compte les rencontres, voire les affrontements entre « lecteurs implicites et lecteurs empiriques »⁴³⁸, de ne plus opposer mais au contraire de mettre en tension les droits du texte et les droits du lecteur. Pour ce faire, les travaux de Michel Picard, Vincent Jouve et les recherches sur le sujet lecteur constituent autant de perspectives à explorer.

2.2. Le lecteur comme sujet : quelques essais de modélisation

Les recherches en didactique conduites dans les quinze dernières années analysent la manière dont on peut prendre en compte les « échos subjectifs qui font

⁴³⁷ DUFAYS, Jean-Louis, (et al.), *Pour une lecture littéraire*, op. cit. p. 93.

⁴³⁸ ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, « avant-propos » in *Le Sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 13.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

cortège à la lecture d'une œuvre littéraire »⁴³⁹. Les chercheurs, conscients de la complexité de la notion de sujet-lecteur, tentent à la fois de définir des formes de modélisations de l'activité du lecteur empirique et de construire des propositions didactiques pour sa formation en arrimant « la nécessaire prise de distances de l'analyse non à la description objective d'un texte en général mais aux expériences interprétatives fondatrices de textes singuliers. »⁴⁴⁰

Cette évolution de la didactique du littéraire paraît recéler de nombreux obstacles dans le cadre de l'apprentissage de la lecture puisque le lecteur par ailleurs empirique, donc le sujet, est en devenir et que le fait littéraire a du mal à s'imposer dans les représentations communes, l'épistémologie de l'apprentissage et plus encore dans les pratiques. Je postule pourtant que les modèles et les cadres épistémologiques dégagés par les recherches conduites autour du lecteur expert, par Michel Picard et Vincent Jouve notamment, ou du lecteur en formation par Dominique Bucheton ou Gérard Langlade et Nathalie Lacelle par exemple, que je vais présenter ci-après, peuvent servir de point de départ à une modélisation de la manière dont un *apprenti-lecteur-empirique* se construit au fil des apprentissages premiers. Il me paraît d'ailleurs indispensable de le solliciter dans la formation pour ancrer l'apprentissage de la lecture dans un cadre pragmatique plus authentique, plus proche des compétences des élèves. Une étude des théories qui traversent la recherche s'avère nécessaire pour mieux les confronter, ensuite, aux contraintes liées à la formation de l'apprenti-lecteur.

2.2.1. Une modélisation de l'activité du lecteur expert

Les modélisations successives, sur lesquelles s'installent progressivement les recherches contemporaines en didactique de la littérature, se fondent, en premier lieu, sur l'observation de pratiques du lecteur expert. Michel Picard affirme en effet, d'une part « que l'activité complexe du sujet-lecteur excède de toutes parts, manifestement le rôle de *décodeur* »⁴⁴¹ ; d'autre part que l'hypothèse de la lecture comme jeu

⁴³⁹ LANGLADE, Gérard, « le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, *Le Sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature, op. cit.*, p. 82.

⁴⁴⁰ LANGLADE, Gérard, « Sortir du formalisme pour accueillir des lecteurs réels », in *Le français aujourd'hui* n°145, Le littéraire et le social, Visées critiques et place de l'affect, AFFEF, Paris, 2004, p. 95.

⁴⁴¹ PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, les éditions de Minuit, Paris, 1986, p. 10.

instauré entre le lecteur et le texte, ne peut être validée que si « l'apprentissage technique de la lecture est d'abord achevé »⁴⁴².

2.2.1.1. Michel Picard et la lecture comme jeu

Ce théoricien, adoptant résolument une approche psychanalytique, souhaite assigner « un statut épistémologique précis à l'étude de la lecture »⁴⁴³ par le biais des théorisations du jeu. Pour ce faire, s'appuyant sur la terminologie anglo-saxonne⁴⁴⁴ qui marque des nuances dans l'acception du terme *jeu*, il distingue deux formes ludiques sur lesquelles s'élabore l'observation de la lecture et du lecteur. Tout d'abord, il examine les fonctions de symbolisation qu'implique le jeu. Le *playing* est pour le joueur « à la fois *défensif et constructif* »⁴⁴⁵ et remplit un « rôle intégrateur »⁴⁴⁶. De ce fait, il s'apparente au jeu de rôle et exige une implication du joueur. Ensuite, le critique considère les formes que prennent le jeu, conçu comme « une activité *absorbante, incertaine, vécue comme fantasmatique*, mais soumise à des *règles* »⁴⁴⁷. Effectivement, le *game* implique un ensemble de règles qui régissent les modalités de l'activité et le régime qu'adoptera le joueur. De ce fait, l'analyse de M. Picard parvient à s'affranchir, les conceptions internistes qui envisagent le lecteur comme une émanation virtuelle du texte et de la vision socio-anthropologique qui, *a contrario*, institue la participation comme essence de la lecture, allant parfois jusqu'à émanciper le lecteur des règles imposées par le texte, voire à les réconcilier. Si les sociologues et les anthropologues décrivent les comportements des lecteurs, Michel Picard ouvre, quant à lui, une observation des processus en jeu dans la lecture, en partant du lecteur et non du texte. Quels sont les processus mis en œuvre dans cette activité ? Comment se construisent-ils ? Comment s'articulent-ils les uns aux autres ? Telles sont les questions auxquelles le théoricien répond en comparant l'activité du lecteur et celle du joueur. Ses réponses doivent permettre de comprendre des notions telles que le besoin de lire, le plaisir lié à la lecture littéraire et les effets de la littérature sur le lecteur. Il est donc intéressant, pour ma recherche, d'analyser ces travaux.

⁴⁴² *Ibid.*, p. 45.

⁴⁴³ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁴⁴ En hommage à Winnicott auquel sa thèse est redevable, *ibid.* p. 30.

⁴⁴⁵ *Ibid.*, p. 30.

⁴⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁴⁷ *Ibid.*

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Pour Michel Picard, que la lecture implique d'une part, que le lecteur soit actif par le rôle qu'il assume face au texte, rôle sans lequel la lecture ne peut avoir lieu. Ensuite, le texte lui-même va imposer des règles au lecteur avec lesquels celui-ci va devoir composer son rôle. On observe ici une différence avec les travaux des sémioticiens évoqués dans la première partie de ce chapitre. En effet, les deux approches postulent un lecteur actif, mais celle de M. Picard définit un mouvement de va et vient entre le lecteur et le texte, alors que, pour U. Eco par exemple, c'est le texte lui-même qui programme l'activité du lecteur. Dès lors, pour M. Picard, l'entrée dans cette aire de jeu qu'impose le besoin de lire, suppose pour celui qu'il nomme le sujet-lisant⁴⁴⁸, le passage d'une posture créative, solitaire, répétitive ou morcelée à la construction d'une dimension symbolique et à la définition d'une temporalité. De ce fait, « le lecteur ne subit pas la lecture, il la produit ; et il joue gros jeu »⁴⁴⁹. Considérée sous cet aspect ludique, la lecture engage un processus de *projection* du sujet parce que « *c'est une fonction primitive fondamentale du jeu* »⁴⁵⁰ qui détourne l'agressivité par l'observation des figures négatives incarnées en certains personnages. Pour Michel Picard, dans la mesure où cette posture est primitive, elle ne mérite pas d'être développée plus longuement dans un essai concernant le lecteur expert. Cependant, les enquêtes sociologiques et anthropologiques étudiées *supra* montrent que les collégiens, dans leurs lectures privées, ne dépassent pas toujours ce stade primitif de la lecture, voire qu'ils le revendiquent. Ma recherche étant centrée sur de jeunes enfants, cette posture primitive vaut donc d'être mentionnée et sera reprise dans la dernière partie de ce chapitre car elle demeure essentielle avec « l'apprenti-sujet-lecteur ». Cette question constitue d'ailleurs un des fondements de la théorisation de Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées* et dans une moindre mesure celle que propose Serge Boimare.

La lecture comporte donc une fonction cathartique qui se noue dans l'acceptation des règles imposées par le texte. Au processus de *projection*, s'ajoute un processus *d'identification* relativement complexe facilitant la *sublimation* en fonction des besoins du lecteur, et le développement de *la capacité de réparation*.

⁴⁴⁸ Toujours assimilé au joueur chez Michel Picard.

⁴⁴⁹ PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, *op. cit.* p. 52.

⁴⁵⁰ GUTTON, Philippe, *Le jeu chez l'enfant – Essai psychanalytique*, Larousse-Université, 1973, p. 42-43 cité par PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, *op. cit.*, p. 54.

Dès lors, l'appropriation du texte permet au lecteur de se construire en tant que sujet qui acquiert une certaine confiance « en sa propre créativité »⁴⁵¹. En ce sens, les travaux de M. Picard rejoignent les observations de M. Petit sur les motivations qui conduisent l'individu sur les chemins de la lecture, mais aussi celles d'Y. Citton sur les enjeux de l'enseignement littéraire. Tous interrogent le sujet, la mise en œuvre d'une créativité, la dimension cathartique et éthique liés aux processus d'identification du lecteur.

Comparer l'activité de lecture au jeu permet aussi de s'interroger sur le statut de l'illusion, donc sur la manière dont le sujet pénètre dans l'illusion générée par le texte. Cependant, pour que cette mise en jeu soit efficace et que le lecteur parvienne à se positionner comme sujet, son activité doit se construire dans une forme de *dédoublement*. De la même manière que le jeu scinde le joueur en « sujet *jouant* » et « sujet *joué* »⁴⁵², la lecture comme jeu implique la construction d'un premier dédoublement du sujet-lecteur en deux instances : le *liseur* et le *lu*. Le liseur se situe « du côté du réel ». Il est celui qui embrasse la surface du livre ouvert, mais dont le champ de vision dépasse ce cadre. Son action est essentiellement une expérience sensorielle : il « voit les mains », « entend le bruit léger des pages », « pèse le poids du livre », « sent l'odeur du papier », etc. Certes, le lecteur « désinvestit » l'univers du réel pour entrer dans l'illusion textuelle, néanmoins ce réel est toujours présent et construit un « effet cadre »⁴⁵³, dans lequel se déroule la lecture. La réalité peut donc faire irruption à tout moment et se rappeler au lecteur en lui imposant des interruptions ou arrêt de jeu. Le *lu*, quant à lui, se situe du « côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la re-connaissance et du principe de plaisir [...] »⁴⁵⁴. Tout en se laissant ainsi aller, le lecteur doit cependant conserver une conscience du jeu et de l'illusion qu'il engendre. Le sujet-lisant sait que son vécu de joueur n'est pas vrai, qu'il fait semblant, « mais ne veut pas qu'on [le lui] dise. »⁴⁵⁵ Cependant, si, pris par un trop grand désir de dévoration du livre, il « perd le contrôle de son activité »⁴⁵⁶ en se laissant trop « prendre en jeu »⁴⁵⁷ c'est-à-

⁴⁵¹ PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, op. cit., p. 56.

⁴⁵² *Ibid.*, p. 112.

⁴⁵³ *Ibid.*, p. 113 pour l'ensemble des citations qui précèdent.

⁴⁵⁴ *Ibid.*, p. 112.

⁴⁵⁵ *Ibid.*, p. 114.

⁴⁵⁶ *Ibid.*, p. 49.

⁴⁵⁷ *Ibid.*

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

dire s'il sort des frontières imposées par le texte lui-même, alors il cesse de jouer, « se fait jouer »⁴⁵⁸ et son activité devient une « fausse lecture », car la « fantasmatisation fonctionne de manière autonome » et « l'illusion, si l'on peut dire, n'est plus que l'illusoire »⁴⁵⁹.

Le vampirisme du lecteur doit donc heurter sans cesse le vampirisme du texte. Pour Michel Picard, cette dérive de la lecture comme jeu provient d'une forme d'immaturation d'un lecteur qui échappe à tout contrôle. On se trouve ici face à une difficulté dans les propositions de M. Picard. La description du fonctionnement devient un modèle : le lecteur doit apprendre à jouer le jeu tel que le théoricien définit celui-ci. Selon lui, la lecture implique donc un discernement, un contrôle de l'activité qui maintient le lecteur dans la réalité matérielle par l'intervention, entre autres, de l'instance du *liseur*. Dans la perspective qui est la sienne, le *liseur* est celui qui contrôle ainsi les dérives possibles du *lu* de l'illusion vers l'illusoire. Si on s'appuie sur ce modèle théorique, on peut en déduire qu'apprendre à lire devrait donc se constituer autour de cette première dualité : apprendre à jouer le rôle mais rester conscient qu'il s'agit d'un rôle à jouer. Mais cette régulation du *lu* par le *lisant* est-elle suffisante pour éviter les dérives fantasmatiques dans la lecture ?

Selon Michel Picard, ce maintien dans une illusion limitée par le régime duel qu'impose le couple *liseur-lu* ne suffit pas. Le jeu de rôle n'est possible que si le joueur accepte aussi globalement les règles du jeu auquel il s'adonne. Pour ce faire, encore faut-il les connaître. Le lecteur doit donc être apte à décrypter les règles du jeu, doit avoir les moyens de les identifier.

Michel Picard revient alors sur la distinction entre le texte ordinaire et le texte littéraire. Il est, en effet, possible que le « *texte résiste* »⁴⁶⁰. Il n'est donc pas envisageable de déterminer une théorisation du lecteur en faisant abstraction de la matérialité du texte, des éléments qui fondent sa résistance et de l'idée d'interprétation comme moyen de franchir l'espace résistant. En ce sens, les travaux de Michel Picard rejoignent les problèmes que j'ai déjà soulevés sur la relation entre la compréhension et l'interprétation. Pour pouvoir se réaliser pleinement, le jeu de la lecture nécessite des œuvres qui engagent le lecteur dans le processus identificatoire

⁴⁵⁸ *Ibid.*

⁴⁵⁹ *Ibid.* p. 117 pour les trois citations.

⁴⁶⁰ *Ibid.* p. 145.

d'une lecture participative, mais aussi qui lui résistent pour que ce dernier puisse *lotir* le texte, selon l'expression empruntée de B. Gervais.

Enfin, Michel Picard évoque aussi les sources qui irriguent l'imaginaire du lecteur. Celui-ci développe également une « activité de réception réflexive, interprétative et critique », qui prend sa source « dans l'histoire littéraire, l'enfance et l'histoire du sujet »⁴⁶¹ et se combine aux formes participatives du jeu définies ci-dessus. Dès lors, la théorisation du lecteur impose de circonscrire une troisième instance articulée aux deux précédentes : le *lectant*. Michel Picard précise que le *lectant* « qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir, [...] secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc. »⁴⁶². Dans *Lire le temps*⁴⁶³, le critique revient sur cette définition, en montrant que les trois instances sont encore rendues indissociables par le rapport que le lecteur établit à la temporalité. Comment s'articulent-elles ? Il me faut répondre à cette question, car ce modèle peut constituer un cadre d'observation du fonctionnement de l'apprenti-lecteur.

D'une part, le *lu* installe le sujet-lisant dans une forme de passivité, échappant au contrôle temporel, dans un passé rendu presque passif par sa participation.

Pour mieux saisir ce fonctionnement, analysons l'expérience conduite par le jeune Jacques Vingtras lorsque, grâce à la lecture de *Robinson Crusoé*, il « s'échappe » de la salle d'étude dans laquelle il est retenu et oublié.

Dans une fente, un livre : j'en vois le dos, je m'écorche les ongles à essayer de le retirer. Enfin, avec l'aide de la règle, en cassant un pupitre, j'y arrive ; je sens le volume et je regarde le titre : ROBINSON CRUSOÉ.
Il est nuit.⁴⁶⁴

La double ellipse, temporelle et narrative, figure nettement le glissement du temps qui s'effondre sous le jeu de la lecture. L'enfant se coule dans le rôle, il devient Robinson, sa participation est totale :

[...] je suis resté penché sur les chapitres sans lever la tête, sans entendre rien, dévoré par la curiosité, collé aux flancs de Robinson, pris d'une émotion immense, remué jusqu'au fond de la cervelle et jusqu'au fond du cœur ; et en ce moment où la lune montre là-bas un bout de

⁴⁶¹ *Ibid.* p. 213 pour les deux citations.

⁴⁶² *Ibid.* p. 214.

⁴⁶³ PICARD, Michel, *Lire le temps*, Editions de Minuit, Paris, 1989.

⁴⁶⁴ VALLES, Jules, *L'enfant*, 1878, (G. Charpentier, Paris, 1889, p. 109-121 pour l'édition consultée).

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

corne, je fais passer dans le ciel tous les oiseaux de l'île, et je vois se profiler la tête longue d'un peuplier comme le mât du navire de Crusoé ![...] ⁴⁶⁵

Pourtant, le réel se rappelle à lui, et le lecteur se recale dans la temporalité :

Je m'en aperçois tout d'un coup. Combien y a-t-il de temps que je suis dans ce livre ? Quelle heure est-il ? ⁴⁶⁶

Et sa sensibilité se met en branle :

Je ne sais pas, mais voyons si je puis lire encore ! Je frotte mes yeux, je tends mon regard, les lettres s'effacent, les lignes se mêlent, je saisis encore le coin d'un mot, puis plus rien ⁴⁶⁷

D'autre part Le *lectant*, lui, constitue l'instance de l'actualisation, qui « compense le trouble temporel excessif que pourrait entraîner l'irresponsabilité du lu [...] » ⁴⁶⁸. Chez Vingtras, l'actualisation se fait dans la construction d'un parallélisme entre sa situation de « prisonnier » de l'étude, et celle de Robinson

Je peuple l'espace vide de mes pensées, tout comme il peuplait l'horizon de ses craintes ; debout contre cette fenêtre, je rêve à l'éternelle solitude et je me demande où je ferai pousser du pain...

La faim me vient : j'ai très faim.

Vais-je être réduit à manger ces rats que j'entends dans la cale de l'étude ? Comment faire du feu ? J'ai soif aussi. Pas de bananes ! Ah ! lui, il avait des limons frais ! Justement j'adore la limonade ! ⁴⁶⁹

En faisant perpétuellement jouer ces trois instances, le critique concilie une forme privée de lecture qui émane d'un désir voire d'un plaisir à se couler dans jeu de rôle, et une forme plus critique. Le désir, le plaisir de la lecture telle que la postule M. Picard, émanent autant de l'émotion esthétique, de l'abandon fantasmatique, que de la manière dont on découvre, accepte, joue ou déjoue les règles du jeu fixées par le texte.

Cette théorisation de l'activité de lecteur présente un intérêt certain pour ma recherche. En effet, M. Picard s'interroge sur la double dimension participative et critique dans la lecture. Par-là, il parvient à présenter un modèle possible du fonctionnement psychique du lecteur. Il instaure, de ce fait, de nouvelles modalités de description et d'analyse de l'activité de lecture qui prennent en compte, au-delà des aspects linguistiques et cognitifs, les processus argumentatifs, affectifs et symboliques mis en œuvre par le lecteur. Cette théorisation peut donc s'installer comme un cadre heuristique de référence pour l'observation de l'apprenti-lecteur.

⁴⁶⁵ *Ibid.*

⁴⁶⁶ *Ibid.*

⁴⁶⁷ *Ibid.*

⁴⁶⁸ PICARD, Michel, *Lire le temps*, *op. cit.*, p. 140.

⁴⁶⁹ VALLES, Jules, *L'enfant*, *op. cit.*, p. 121.

Pour affiner cette étude, il me faut aussi analyser l'approche de V. Jouve qui reprend et modifie ce modèle.

2.2.1.2. Les reconfigurations proposées par Vincent Jouve

Reprenant le modèle de Picard et s'interrogeant sur *l'effet personnage dans le roman*⁴⁷⁰, V. Jouve estime que la position du « lecteur réel reste *déterminée* par la position du lecteur virtuel »⁴⁷¹, étant donné que le lecteur individuel réagit au texte en fonction du rôle romanesque du lecteur modélisé ou contenu implicitement par le texte. Il postule donc une corrélation entre lecteur empirique et lecteur modèle particulièrement intéressante pour qui veut définir une lecture littéraire appuyée sur les dimensions participatives et distanciées de la lecture. En effet, mis face à des personnages qui s'édifient comme des « figures structurellement inachevées », le lecteur doit nécessairement pallier les « incomplétudes du texte » en organisant et actualisant, grâce à son expérience, « l'unité de chaque personnage »⁴⁷². Pour ce faire, il se construit des « images mentales », définies moins précisément que les images optiques, créant ainsi une intimité avec le personnage. S'installe alors « une sensation de consubstantialité entre le sujet percevant et le personnage perçu »⁴⁷³. L'image mentale est donc intérieure, hors texte, mais soumise aux exigences du texte lui-même. Subséquemment, plus l'incomplétude est importante, plus le lecteur doit installer une posture subjective appuyée sur son encyclopédie expérimentale et sur les figures des personnages qu'il a déjà rencontrées. Cette première approche du fonctionnement du lecteur complète et prolonge les travaux de M. Picard en exposant la manière dont le lecteur parvient à développer une activité subjective qui instaure un va et vient avec le texte et se nourrit des lectures antérieures.

Comparant le lecteur au rêveur diurne, V. Jouve met aussi en évidence une « grande instabilité des régimes de lecture »⁴⁷⁴ et reconfigure la théorisation picardienne. En effet, selon lui, le sujet-lisant oscille entre le fantasme des représentations imaginaires et la distanciation qu'impose la partie du moi restée

⁴⁷⁰ JOUVE, Vincent, *L'effet personnage dans le roman*, Presses Universitaires de France 2^{ème} édition, Paris, 1998.

⁴⁷¹ *Ibid.* p. 19.

⁴⁷² *Ibid.* p. 36 pour les trois citations.

⁴⁷³ *Ibid.* p. 41.

⁴⁷⁴ *Ibid.*, p. 80.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

consciente durant l'acte de lecture. La notion de *liseur* telle que la définit Michel Picard lui semble peu opératoire sans, pour autant, qu'il ne justifie cette assertion. Je serai donc amenée à observer dans l'expérimentation si le *liseur* intervient dans l'apprentissage de la lecture littéraire, dans la mesure où l'apprentissage de l'acte lexique vise l'accès à une autonomie dans le rapport aux livres. Y a-t-il donc une instance du *liseur* en construction chez l'apprenti lecteur ? A-t-elle une incidence sur la construction de la lecture par le lecteur ?

V. Jouve abandonne aussi cette instance au profit d'une dissociation du *lu* - dimension participative dans la lecture -, en deux instances : l'une passive, l'autre active. Il les baptise successivement *lu* (part passive) et *lisant* (part active).

Si le *lu* reste circonscrit aux participations les plus inconscientes du lecteur, le *lisant*, constitue la dimension du lecteur victime de l'illusion romanesque qui accepte de croire à la réalité du monde dans lequel la lecture le conduit (n'est-ce pas le cas de Jacques Vingtras, emporté dans le sillage de Robinson ?). Cependant, V. Jouve se défend d'évoquer en cela un lecteur *naïf* dans la mesure où « la créance qu'il accorde au monde du texte n'a pas – et de loin – la solidité d'une foi »⁴⁷⁵, mais c'est plutôt la part enfantine qui subsiste dans l'adulte-lecteur qui agit ici. Le *lisant* exprime un « Moi fictionnel », celui qui implique une forme de croyance dans le narratif, un besoin de se raconter des histoires, un retour au monde primaire de l'enfance.

Dès lors, le *lu* selon Vincent Jouve, ne se constitue plus que d'une partie du *lu* picardien. Il concerne uniquement « la satisfaction de certaines pulsions inconscientes »⁴⁷⁶. Le lecteur, par le jeu du *lu*, entre dans la lecture comme dans une quête, pour « combler un manque »⁴⁷⁷. Il ne se laisse pas prendre par l'illusion référentielle, mais fait semblant d'y croire pour mieux entrer dans la fiction, se prendre au jeu du texte pour satisfaire ses fantasmes (n'est-ce pas là encore une partie de ce que définit le narrateur de *L'enfant* en évoquant *la cale de l'étude* ?). Ainsi, il cherche certainement à retrouver une part de lui-même dans la lecture, car

il y a bien un niveau de lecture où ce qui se joue, c'est la relation du sujet à lui-même, du moi à ses propres fantasmes.⁴⁷⁸

Là-encore, V. Jouve propose une description précise du fonctionnement de la dimension participative dans la lecture qui soulève des questions dans la perspective

⁴⁷⁵ *Ibid.*, p. 85.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, p. 89.

⁴⁷⁷ *Ibid.*, p. 90.

⁴⁷⁸ *Ibid.*

de ma recherche. Je me demanderai donc si l'apprenti lecteur est consciemment ou inconsciemment, en marge ou emporté par l'illusion référentielle. Cela permettra d'observer la dimension participative dans l'apprentissage de la lecture et son impact sur celui-ci.

Enfin, Vincent Jouve conserve l'instance du lecteur qui appréhende le roman par rapport à l'auteur vu comme l'architecte de l'œuvre. Mais celui-ci le perçoit de deux manières différentes. D'une part, l'auteur est l'instance narrative présidant à la création de l'œuvre, d'autre part, il est celui qui s'efforce, via le texte, de transmettre « un message ». Le critique scinde donc cette instance en deux modes de fonctionnement : le *lectant jouant* et le *lectant interprétant*. Le premier s'essaye à découvrir la stratégie narrative quand le second s'interroge sur le sens global de l'œuvre. Dans les deux cas, comme pour Michel Picard, le lecteur incarne l'instance réflexive dans la lecture.

2.2.1.3. Pour conclure

La description de ces modèles de fonctionnement du lecteur dans la lecture littéraire constitue un cadre épistémologique nouveau pour qui veut observer celle-ci dans toutes ses dimensions. En effet, ces théorisations permettent de mieux cerner la manière dont le lecteur engage son activité en dehors des aspects linguistiques et cognitifs de la dite activité. Michel Picard précise explicitement que cette modélisation ne concerne pas l'apprenti. Néanmoins, il me semble intéressant de s'approprier ce cadre épistémologique et sa reconfiguration par les travaux de V. Jouve, qui font référence aujourd'hui dans les recherches en didactique de la littérature. Ils devraient me permettre de guider mon observation de l'apprenti-lecteur. Je me demanderai notamment si le *liseur* est opératoire dans l'apprentissage, j'observerai la manière dont il est absent, mis en œuvre ou décliné chez le sujet-apprenti-lecteur. Par ailleurs, il est aussi important de s'interroger sur le fonctionnement du *lu* et du *lectant*. Interviennent-ils chez l'apprenti-lecteur ? Si oui, peut-on observer leur séparation en deux instances proposées par V. Jouve ?

Mais avant de répondre à ces questions, il me semble essentiel d'analyser aussi les formes de modélisation proposées par les didacticiens de la littérature. Elles me permettront d'une part d'examiner des expérimentations qui font référence dans la recherche en didactique de la littérature actuelle, pour dégager les éléments

essentiels à la construction du cadre expérimental de ma recherche. D'autre part, elles permettront de mettre en évidence d'autres dimensions du fonctionnement du lecteur observé, cette fois, dans le cadre scolaire.

2.2.2. Des formes de modélisations visant le lecteur en formation

Les didacticiens de la littérature, par le renouvellement de la lecture littéraire et les recherches sur la considération du lecteur comme *sujet*, proposent aussi des formes de modélisations du lecteur, en partie, héritières des travaux de Michel Picard et Vincent Jouve. Il est donc essentiel de les analyser pour concevoir ensuite une observation et un développement du sujet-lecteur au sein de l'apprentissage de la lecture. Deux propositions de modélisation sont utilisées aujourd'hui dans les recherches en didactique de la littérature.

2.2.2.1. Les postures du lecteur

A la suite d'une recherche sur la subjectivité des « conduites d'écriture » Dominique Bucheton⁴⁷⁹, voulant réconcilier lecteur privé et lecteur scolaire et faciliter l'accès à une posture lettrée au lycée, interroge des commentaires rédigés librement par des élèves de fin de collège à la suite de la lecture d'une nouvelle de Didier Daeninckx. A partir de ce corpus recueilli dans deux classes de la région parisienne, elle établit une typologie des postures que les élèves mettent en œuvre. Postures qu'elle qualifie de « modes de lire ([ou] outils intellectuels) que se sont données [les communautés interprétatives] pour lire, gloser les textes »⁴⁸⁰ et qu'elle exprime par « des métaphores »⁴⁸¹. Ce travail constitue une forme d'étude du rapport subjectif que l'élève exprime dans un commentaire. Les chercheurs veulent observer, à partir de cette expérimentation, la manière dont les élèves s'approprient réellement et personnellement les textes. Pour cela, ils construisent une tâche scolaire qui tend à déscolariser le plus possible la lecture par l'énoncé d'une consigne dont ils ne sont pas coutumiers dans le cadre scolaire. Il leur est donc demandé de commenter librement le texte lu. Pour que ces derniers se sentent plus libres, on leur présente

⁴⁷⁹ BUCHETON, Dominique, « Les postures de lecture des élèves au collège », in DEMOUGIN, Patrick, MASSOL, Jean-François, *Lecture privée, lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, coll. « Documents, actes et rapports », CRDP de l'académie de Grenoble, 1999, p. 137-150.

⁴⁸⁰ *Ibid.* p. 139

⁴⁸¹ *Ibid.*

cette activité en la comparant aux commentaires qu'ils peuvent échanger suite à une lecture ou une spectature. Enfin, on leur précise que ce travail s'effectue dans le cadre d'une recherche et qu'il n'a donc pas de lien avec leur cursus scolaire.

S'appuyant sur les théories de la réception, et plus particulièrement sur les travaux de Michel Picard, elle définit jusqu'à cinq postures et s'interroge sur la manière dont les élèves sont capables ou non de passer, avec souplesse, de l'une à l'autre.

1. *le texte-tâche* : c'est une lecture masquée, ratée : le lecteur n'entre pas dans la lecture et prend des notes éparses sur le texte, qui ne permettent pas de construire un sens. Ici, le texte de l'élève reste un énoncé à l'apparence scolaire ;

2. *le texte-action* : l'élève entre dans le jeu du texte, il perçoit les personnages comme des personnes, peut être conduit à paraphraser le texte, essaie avant tout de comprendre les personnages, de participer à leurs émotions et de s'expliquer ce qui les pousse à agir. Il peut donc aussi les juger en s'appuyant sur ses propres critères éthiques. Cette posture est la plus massivement adoptée et le point de départ d'un va et vient possible entre les trois dernières postures ;

3. *le texte-signe* : le texte constitue une rencontre, une quête de l'ipséité et de l'altérité. Le lecteur cherche alors à percer le message que l'auteur veut délivrer dans un texte conçu comme un avatar de la fable. Deux approches complémentaires apparaissent dans cette posture. Soit le texte est considéré comme un *reflet* car le lecteur actualise sa lecture en fonction d'un contexte référentiel socio-historique issu du réel ou de son monde intérieur. Soit il fonctionne comme une métaphore et permet au lecteur de sortir de l'effet de réel qu'implique la fiction pour interroger plus généralement les thèmes à l'œuvre dans le texte ;

4. *le texte-tremplin* : les élèves ouvrent un dialogue, une méditation à partir de la lecture du texte. Il s'agit donc, ici, d'une part de poser les faits et les questions afférentes à la narration, puis d'y répondre dans une forme argumentative. Le lecteur utilise donc un aspect du texte (une question qu'il suscite) pour évoquer des positions personnelles à propos de cette thématique ;

5. *le texte-objet* : cette posture correspond à la posture lettrée, c'est le commentaire « d'un lecteur qui se pose comme « expert » de la lecture »⁴⁸².

⁴⁸² *Ibid.*, p. 146.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Dominique Bucheton la rapproche de celle du *lectant*⁴⁸³, parce que l'élève parvient à lier texte, sens, et lecture. Il s'interroge à la fois sur la structure, le fonctionnement du texte et l'effet produit.

Dans le contexte de l'étude, les élèves qui, à partir de la posture du *texte-action*, sont capables de se glisser avec souplesse dans d'autres postures, peuvent être considérés comme des lecteurs ayant acquis une bonne maîtrise de la lecture. Ce sont ceux qui iront le plus massivement au lycée. Il est intéressant de constater que la chercheuse n'évoque pas l'accès à cette posture *ex-nihilo*, mais que son appropriation semble requérir un entraînement à partir d'un passage par la posture du texte-action. Au contraire, les adolescents qui semblent le plus en difficulté dans la maîtrise de la lecture littéraire se cantonnent dans une posture unique ou ne peuvent opérer qu'un nombre limité de glissements. Selon elle, un lecteur à l'aise dans la lecture de la littérature est donc un lecteur entraîné à endosser des postures variées, à se faufiler de l'une vers l'autre. S'il parvient à construire seul une lecture lettrée c'est – semble-t-il – parce qu'il a été capable de cette souplesse.

L'étude permet donc de décrire le fonctionnement empirique d'élèves-lecteurs et d'observer la manière dont ceux-ci passent d'une posture à l'autre. Ces deux approches complémentaires intéressent ma recherche dans la mesure où cela permet d'observer des glissements d'une posture à l'autre corrélés au niveau de lecture. Cette souplesse est indispensable lors de l'apprentissage de la lecture, puisque l'enfant doit nécessairement évoluer, mais il est parfois difficile de la mesurer. En effet, l'essentiel des mesures réalisées auprès des apprentis-lecteurs concernent leur aptitude au décodage et leur capacité à tirer des informations d'un texte. Dans cette activité, ce sont des procédures assez fines qui peuvent être jaugées. En outre, D. Bucheton s'appuie sur une activité de production écrite qui met en évidence un texte de lecteur. Cependant, ces travaux me semblent difficilement adaptables au cours préparatoire car ils induisent une aptitude à commenter. Les apprentis-lecteurs maîtrisent encore très imparfaitement la langue et auront donc des difficultés à commenter individuellement leur lecture (y compris à l'oral). Les traces qui émergeront de leur discours risquent d'être sporadiques donc peut-être insuffisantes pour organiser une typologie à partir de leurs « textes de lecteur ».

⁴⁸³ Elle évoque le *lectant* de Michel Picard, mais il semble qu'on soit ici plus proche du *lectant* interprétant de Vincent Jouve.

Ce modèle ne pourra donc vraisemblablement pas être interrogé comme tel. Qu'en est-il des propositions de Gérard Langlade et Nathalie Lacelle autour des activités fictionnalisantes ?

2.2.2.2. Les activités fictionnalisantes de G. Langlade et Nathalie Lacelle

Selon Gérard Langlade qui est l'un des protagonistes des recherches en didactique sur le sujet lecteur, les marques de subjectivité du lecteur sont inévitables et indispensables, elles « [sont] des catalyseurs de lecture qui aliment[ent] le trajet interprétatif jusqu'à sa dimension réflexive »⁴⁸⁴. La lecture littéraire ne peut alors se définir que « lorsque l'activité créatrice — imageante et imaginante — du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci »⁴⁸⁵. Analysant des textes de lecteur, une notion que G. Langlade reprend à J. Bellemin-Noël, le chercheur tente alors de déterminer comment se construit l'imaginaire de la lecture, cette sorte d'interface entre l'œuvre et le lecteur. S'appuyant sur des dispositifs de lecture permettant d'établir une symbiose entre les éléments stables du texte et les inférences de l'activité fictionnalisante du lecteur, il étudie, d'une part, des textes (autobiographies) d'écrivains⁴⁸⁶ évoquant leur lecture, d'autre part, des productions d'élèves recueillies lors d'une expérimentation didactique⁴⁸⁷. Ainsi, il devient possible de s'interroger sur la rencontre entre l'imaginaire du lecteur et celui du texte. G. Langlade détermine et nomme alors, avec Nathalie Lacelle, cinq activités de fictionnalisation mises en œuvre par le lecteur et permettant de mieux appréhender le fonctionnement de l'imaginaire du sujet-lecteur en acte.

⁴⁸⁴ LANGLADE, Gérard, « le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in LANGLADE, Gérard, ROUXEL, Annie, *op. cit.*, p. 85

⁴⁸⁵ LANGLADE, Gérard, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », in ROY, Max, BRAULT, Marilyn, BREHM, Sylvain, *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire, collection figura, cahier n°20*, (http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf) consulté le 21/12/2011

⁴⁸⁶ Ibid.

⁴⁸⁷ LACELLE, Nathalie, LANGLADE, Gérard, « former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres » in DUFAYS, Jean-Louis, (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire, sens utilité, évaluation*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain, 2007, p. 55-67

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

1. *la concrétisation imageante ou auditive* : correspond à la construction par le lecteur des images ou des sons qui lui permettent d'éprouver par ses sens certains aspects de l'univers fictif de l'œuvre ;

2. *l'impact esthétique* : regroupe l'ensemble des réactions émotionnelles du lecteur aux caractéristiques formelles de l'œuvre ;

3. *la cohérence mimétique* : intervient lorsque le lecteur établit des liens entre les événements ou les actions des personnages pour mieux les comprendre. Pour ce faire, il les relie à sa perception cognitive du monde et installe parfois une portée axiologique ;

4. *l'activité fantasmatique* : s'emploie pour la scénarisation des éléments du récit à partir de son imaginaire propre : l'analyse de cette activité permet de faire émerger des rapports de plaisir/déplaisir – séduction/répulsion – adhésion (etc.) générés par l'œuvre ;

5. *la réaction axiologique* : dépend de l'ensemble des jugements sur l'action et les motivations des personnages en fonction de son propre code de valeurs morales.

Les travaux de G. Langlade et N. Lacelle permettent de décrire la manière dont la subjectivité du lecteur se développe et s'organise dans la lecture ou la spectature. Elle examine donc les procédures mises en œuvre par l'instance participative et la manière dont ces procédures conduisent le lecteur à prendre de la distance par rapport au texte. Il est intéressant d'observer que les activités fictionnalisantes telles qu'elles sont décrites impliquent de décrire la dimension affective de la lecture, notamment autour de *l'impact esthétique* alors que cette cartographie du fonctionnement de l'imaginaire n'émane pas de la psyché du lecteur. La manière dont les mécanismes qui s'appuient sur l'émotion est analysée apparaît comme particulièrement novatrice dans un contexte scolaire. Dans le cadre qui est le mien, il me semble riche d'interroger l'impact des lectures sur les affects du lecteur, données qui ne sont quasiment pas prises en compte dans l'observation de l'apprenti-lecteur parce qu'elles sont précisément considérées comme trop subjectives, donc susceptibles de mettre l'élève en danger d'apprendre à comprendre. De ce fait, la conclusion des travaux conduits par G. Langlade et N. Lacelle, qui postulent que la lecture subjective génère chez les élèves [...] des dynamiques interprétatives qui favorisent l'intérêt pour la lecture » attirent plus particulièrement mon attention. La

question de la motivation dans l'apprentissage et des représentations du rôle du lecteur est essentielle. Dès lors, il semble important de prendre en compte cette approche.

Néanmoins, cette modalité d'observation se construit dans un cadre qui observe l'activité produite. On peut donc se demander si l'analyse parvient à prendre en compte les temps – subjectifs eux-aussi – durant lesquels le lecteur quitte le texte pour s'installer dans une rêverie, « se faire jouer » comme l'affirme Michel Picard. Dans l'apprentissage de la lecture, il me semble que ces questions sont essentielles, dans la mesure où l'apprenti lecteur a de multiples raisons de s'égarer : perte de compréhension, difficulté de décodage, diminution de l'attention, etc.

2.2.3. Quels transferts possibles dans le cadre défini par cette recherche ?

Ces différentes propositions de clarification d'instance intervenant dans la lecture, malgré les divergences dans leur mode de réalisation, se recoupent en partie. L'instance du lecteur de M. Picard se trouve en partie reprise dans la posture du *texte-objet* de Dominique Bucheton, voire de *l'impact esthétique* de N. Lacelle et G. Langlade. La posture du *texte-signé* se rapproche, quant à elle, du lecteur interprétant de Vincent Jouve. De même, la *concrétisation imageante ou auditive* apporte des précisions sur la manière dont l'imaginaire exprimé par le *lisant* se construit, *l'activité fantasmatique* renvoyant plutôt à l'instance du *lu*. Enfin, on peut encore rapprocher la *cohérence mimétique* de la posture du *texte-action*.

Que nous apprennent ces modèles théoriques pour la formation du lecteur ? La théorisation de l'activité du lecteur expert comme celle du lecteur en formation sont-elles opératoires – au moins partiellement - pour l'apprenti lecteur ?

2.2.3.1. La place du *lectant* dans l'enseignement-apprentissage de la lecture

Si Michel Picard affirme sans ambiguïté que la première règle du jeu à acquérir relève du décodage, il considère aussi que sa recherche peut influencer la formation des lecteurs. Il insiste notamment sur la nécessité de développer les trois

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

instances dans l'apprentissage de la lecture littéraire et engage une réflexion didactique circonscrite au dernier chapitre de la lecture comme jeu. Vincent Jouve, quant-à-lui, souligne à plusieurs reprises, la difficulté de dissocier, y compris dans la théorisation, les trois instances, tant elles sont interdépendantes les unes des autres.

L'apprentissage de la lecture, tel que je l'ai analysé dans mon premier chapitre, conduit essentiellement l'élève à comprendre les règles du jeu qui gouvernent les dimensions linguistiques et cognitives de l'apprentissage. L'essentiel des activités proposées, comme je le montrerai dans le chapitre trois, développe l'accès au décodage, la vérification de la compréhension, l'apprentissage de celle-ci, l'éventuel accès à l'interprétation. Apprendre à lire nécessite, dans un premier temps, la prise de conscience par l'élève que la lecture est une activité codifiée, normée, qu'elle obéit à des règles. Dans un second temps, l'apprenti-lecteur va devoir s'appropriier ces règles, les accepter, les automatiser pour pouvoir entrer dans le jeu de la lecture. Le jeune lecteur, comme l'apprenti-joueur, doit donc progressivement entrer dans la conception du jeu réglé, ne plus se fier uniquement au hasard mais accéder aux stratégies, en comprendre les finesses. Dans l'état actuel de l'apprentissage de la lecture, la maîtrise des règles constitue l'essentiel des activités proposées. L'apprentissage de la lecture se dirige donc vers la formation du décodeur, que l'on veut installer en *lectant*. Cette posture est certes un point de passage obligé pour que l'enseignant puisse mesurer les acquis de ses élèves et que ces derniers accèdent à une certaine autonomie. Mais est-ce suffisant pour apprendre la nécessaire mise à distance qui manifesterait une bonne compréhension, voire une interprétation du texte ? L'expérimentation devra nécessairement interroger la manière dont le lecteur qui apprend à décoder peut prendre aussi de la distance avec sa propre lecture.

2.2.3.2. Un *liseur* oublié

Par ailleurs, l'acquisition du décodage et la nécessaire autonomie que l'enfant doit acquérir doivent permettre d'entrer dans la position de liseur sans laquelle la lecture est impossible. L'enfant, par l'acquisition de la lecture doit apprendre à installer un rapport personnel aux livres, mais le plus souvent, cette instance se construit sans que l'enseignant n'y prenne garde. Pourtant, Gérard Chauveau et

Eliane Rogovas Chauveau⁴⁸⁸ rappellent, à plusieurs reprises, l'importance des représentations de l'acte de lire jusque dans sa matérialité. Ils montrent notamment que certains enfants pensent qu'on peut lire les yeux clos, qu'on peut lire seulement en regardant les images. On pourrait illustrer cette difficulté par de nombreux exemples. J'ai moi-même été confrontée à diverses situations dont l'une mérite d'être relatée, tant elle est symptomatique de cette difficulté d'établir le rapport matériel de l'enfant au texte. Cet exemple a été recueilli en 2006, dans une classe rurale de la Drôme provençale, lors d'un échange avec une élève de CP. En mars, l'enfant était considérée comme sachant lire par l'enseignante. Issue d'un milieu socioculturel plutôt favorisé, la fillette à qui je demande : « et toi, alors tu sais lire ? », répond :

« moi, je sais lire dans les feuilles, pas dans les livres. Mon petit frère, lui, il est en Grande Section, il a appris à lire tout seul et il sait lire dans les livres. »

Surprise, par cette remarque, j'échange avec l'enseignante sur sa pratique pour essayer de comprendre la réflexion de cette élève. Elle confirme que l'enfant se plaint depuis peu, à ses parents et à elle-même, de ne pas savoir lire dans les livres. Elle ne parvient pas à comprendre ce que signifie cette affirmation et attribue son comportement à l'idée d'une jalousie qui s'instaurerait entre elle et son petit frère, de 15 mois son cadet, qui est déjà lecteur. Mais, sa réflexion rappelle, par bien des aspects, celui de Jean-Paul Sartre dans *les Mots*, qui évoque les livres comme « des boîtes que l'on ouvre comme des huitres. »⁴⁸⁹

Lors d'une seconde visite dans cette classe, deux jours plus tard, j'observe les outils sur lesquels les élèves construisent l'apprentissage. Je constate que les enfants ne travaillent que sur des documents photocopiés : extraits d'albums et exercices. Chaque fiche est collée dans un cahier destiné à l'élève, intitulé *cahier de lecture*, qui constitue une sorte de manuel d'apprentissage. Je suggère alors à l'enseignante de faire lire le texte photocopié à l'élève, puis de lui lire le texte dans l'album en lui demandant de bien écouter. L'enfant est surprise de constater qu'il s'agit « de la même histoire ». L'enseignante et moi-même initiions alors un échange dans cette expression « lire dans les feuilles ». La fillette montre qu'elle sait lire sur le cahier de

⁴⁸⁸ CHAUVEAU, Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane, « les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire », in *Revue française de pédagogie*, 1985
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1985_num_70_1_1547, consulté le 25/07/2012.

⁴⁸⁹ SARTRE, Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, Paris, 1964 (Folio, 1995, pour l'édition consultée) p 36.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

lecture, mais que ce sont des feuilles, pas des livres. On se trouve bien là dans le cas de la construction d'une représentation individuelle erronée induite par le support de travail de l'élève, qui pourtant ne manque pas de livres à la maison.

Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, la question du *liseur* n'est donc pas à éluder. Il ne s'agit bien sûr pas, dans l'exemple cité, de l'instance telle que la définit M. Picard puisqu'il n'y a précisément pas de livre. Néanmoins, c'est dans le rapport à la matérialité à la réalité concrète de l'activité que l'enfant peut se trouver en situation difficile, voire contraint à une forme de non-apprentissage.

Les éditeurs le conçoivent bien puisqu'ils attachent une grande importance à la matérialité des manuels : taille évolutive des caractères, ergonomie de l'ouvrage, mises en évidence de certains éléments par des jeux de couleurs, structuration spatiale du manuel, iconographie, etc. Je reviendrai sur cette question dans le 3^{ème} chapitre, lors de l'analyse des manuels. Il me semble néanmoins, contrairement à ce qu'évoque Vincent Jouve, que la posture du liseur est à construire et à reconfigurer dans le cadre de l'apprentissage premier de la lecture, car la lecture ne peut se concevoir sans la matérialité du livre et surtout du texte. En effet, l'apprenti lecteur est un apprenti-décodeur, donc en quelque sorte un liseur qui n'a pas automatisé tous les aspects du décodage (je l'appellerai *liseur-décodeur*). Dès lors, la matérialité du texte, plus encore que celle du livre, peut avoir une influence sur sa lecture.

Ces premières réflexions sur la manière dont le *liseur* et le *lectant* sont susceptibles de se reconfigurer dans l'apprentissage de la lecture nous invitent à interroger la place du *lu* ? Qu'en est-il de la lecture participative à l'école ? Trouve-t-elle droit de citer ?

2.2.3.3. Un *lu* évoqué mais rarement travaillé

Si le lectant est pris en compte dans l'apprentissage, le *lu* parce qu'il implique une part de subjectivité est souvent laissé en marge au moment où il faudrait installer une posture cognitive pour guider les élèves vers la compréhension des textes. En effet, les enseignants se méfient de la subjectivité des élèves parce qu'ils considèrent que leur créativité est susceptible de les détourner de la compréhension littérale et inférentielle du texte. Pourtant, Gérard Langlade montre à diverses reprises que cette subjectivité qui émerge du *lu* dans la lecture reste essentielle à la compréhension. D'autre part, la lecture participative suscite aussi, par le déclenchement des émotions, ce que Michel Picard appelle le besoin de lire. Cette instance de la lecture

semble donc particulièrement importante pour des apprentis-lecteurs : elle peut engendrer la motivation par les processus de projection ou d'identification mais surtout permettre la construction de soi. On est donc en droit de se demander si l'apprenti lecteur entre spontanément dans le jeu de rôles que constitue la dimension participative de la lecture, ou s'il a besoin de construire cet apprentissage. En d'autres termes, l'imaginaire, la créativité de l'enfant, est-elle suffisante pour entrer dans la fiction et construire un échange créatif avec le texte ?

Pour répondre à ces questions, l'expérimentation devra observer la manière dont les apprentis-lecteurs lotissent le texte. J'observerai d'une part ce qu'ils disent de leur rapport à la lecture, puis je me demanderai comment leur subjectivité interagit avec le texte.

La modélisation proposée par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle pourra servir de support à l'analyse des travaux que je recueillerai, notamment dans l'observation de *l'activité fantasmatique* et de la *concrétisation imageante*, dans la mesure où ces deux activités fictionnalisantes permettent de faire émerger « le jeu de rôles » auquel s'adonne le lecteur quand il entre dans une activité de lecture.

2.2.3.4. Pour conclure

Les quatre analyses que je viens de réaliser présentent des intérêts différents et permettent de construire un cadre épistémologique pour l'analyse des données expérimentales que je vais recueillir. J'observerai donc, à travers les activités fictionnalisantes des élèves, les instances qui sont mises en œuvre dans leur lecture pour déterminer comment ces dernières se développent au moment de l'apprentissage. Par ailleurs, les propositions de Dominique Bucheton sont intéressantes car elles offrent des outils d'analyse des textes de lecteurs en formation (carnets de lecteur notamment). Cette typologie, reprise par Jean-François Massol⁴⁹⁰ pour étudier partiellement des carnets de lecteurs d'étudiants ou de lycéens, permet d'observer l'investissement éventuel du sujet dans une activité de lecture scolaire ou universitaire. Néanmoins, elle ne semble opératoire que si les élèves ont déjà acquis une maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture, mais aussi une représentation des tâches de lecture scolaire. En effet, une des difficultés majeures dans la conduite

⁴⁹⁰Se reporter aux communications effectuées lors des « 12èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature », Rabat du 7 au 9 avril 2011 ou du colloque « l'habit d'emprunt : supercherie littéraire ou tissage des arts » Créteil-Melun du 6 au 8 juin 2011.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

d'une expérimentation au CP, réside dans la capacité très balbutiante des écoliers à restituer seuls leur lecture. Les outils, que je pourrai mettre en place pour recueillir les dires des élèves à propos de leur lecture, seront essentiellement liés à l'oralité et au dessin. Or, dans ce cas, le modèle proposé par D. Bucheton ne permet pas une analyse précise car le dessin et les dires des élèves restent trop impressifs et imprécis. Par contre, ils constituent une émanation de *la concrétisation imageante* comme de *l'activité fantasmatique*. D'autre part, la difficulté à laquelle je risque d'être confrontée ne concerne pas la posture du lecteur de la littérature, mais la représentation de la lecture elle-même. Ma recherche se situe en amont dans le cursus scolaire de celles des didacticiens cités *supra*. Il s'agira donc, en premier lieu, de permettre aux élèves de s'appropriier le texte littéraire autrement que comme un objet à déchiffrer. Puis, il faudra observer l'impact de cette appropriation sur la relation que le lecteur établit à la lecture, notamment par la modification de ses représentations de l'activité de lecture, donc du lecteur.

Par ailleurs, les recherches relatives *supra* envisagent d'analyser les traces laissées par les théories textuelles enseignées. L'analyse des cinq postures par D. Bucheton conduit la chercheuse à identifier la capacité à entrer avec souplesse dans l'instance du *lectant*. Les travaux de G. Langlade et N. Lacelle observent aussi la manière dont les élèves repèrent les éléments textuels à partir de leur activité subjective, ils parviennent à exprimer un regard distancié en présentant des réponses qui permettent d'établir une *cohérence mimétique*. Au CP, les théories textuelles n'ont pas cours dans l'apprentissage de la lecture même si elles peuvent être convoquées implicitement dans les activités proposées aux élèves. C'est essentiellement la présence ou l'absence des différentes instances, la capacité à passer de l'une à l'autre, les effets que produit la mise en œuvre d'une instance ou le passage de l'une à l'autre que je veux observer, pour définir le lecteur en formation à l'aune du lecteur expert.

Pour finir, la démarche de recherche proposée par D. Bucheton offre des perspectives riches pour la dimension exploratoire de ma recherche. Ainsi, il faudra, comme avec les élèves de collège, interroger la manière de décrire les façons de lire, ou d'écouter les lectures magistrales, de comprendre et d'interpréter des élèves de CP. Il faudra analyser les rapports entre lecture technique et lecture de la littérature proposée éventuellement par les manuels pour comprendre la façon dont les élèves

vont s'approprier ou non les textes littéraires, vont entrer ou non dans des démarches de lecture littéraire. Il faudra aussi interroger les postures adoptées par les élèves, la place laissée à leur subjectivité dans les activités proposées et dans la tâche effectuée pour pouvoir ensuite concevoir des propositions didactiques.

Enfin, la démarche de Gérard Langlade et plus largement des chercheurs qui tentent de définir la notion de sujet-lecteur à partir de textes de lecteurs est indispensable à mettre en œuvre. Lire ce qu'écrivent des lecteurs experts sur leur expérience et l'enfance de leur lecture pour mieux percevoir comment se noue la singularité d'un lecteur, peut permettre de dégager des images singulières de *sujets-apprentis-lecteurs* en acte. Tout comme les autobiographies de lecteurs ont favorisé la production de dispositifs didactiques : carnets de lecteurs, des journaux de lecteurs (etc.), l'analyse du rapport que les auteurs construisent à leurs premières lectures pourront faciliter l'émergence de dispositifs permettant de mieux cerner le sujet-apprenti-lecteur. Je les analyserai donc comme un préalable à la conception de mon expérimentation.

2.3. Regard des écrivains sur leur apprentissage

Tendre à l'exhaustivité dans un tel projet semble irréalisable, tant les écrivains, au détour d'une pensée, ou dans leurs écrits intimes, se plaisent à évoquer l'enfance de leur lecture. Quel intérêt d'ailleurs pourrait représenter une telle aventure dans le cadre de ma recherche ? Repérer quelques paradigmes récurrents fondateurs de l'expérience des premiers pas vers la lecture peut permettre, *a contrario*, de mieux cerner les marques laissées par l'apprentissage. Ces souvenirs constituent, en effet, un ensemble d'événements suffisamment importants pour figer peut-être dans la mémoire les premiers contacts avec les lettres, les mots, les phrases, les textes et les livres.

2.3.1. La lecture sans peine ?

Y aurait-il, pour reprendre l'expression d'Edith Wharton⁴⁹¹, un « lecteur-né » qui sait lire avec inventivité et s'oppose au « lecteur mécanique », « ce piètre

⁴⁹¹ WHARTON, Edith, *Le vice de la lecture*, paru dans une revue littéraire américaine en 1903, publié par Les Éditions du Sonneur, Paris, 2009.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

lecteur » soumis à une obligation morale et sociale ? Y aurait-il un lecteur qui saurait, d'emblée, comme par magie, entrer avec créativité, passion, dans l'univers livresque ?

2.3.1.1. L'apprentissage en question

Effectivement, contrairement à Michel Tournier qui affirme « avoir lu peu et tard »⁴⁹², nombre d'auteurs laissent supposer que le chemin vers les livres était tracé avant même leur naissance, déposé comme un don, par une fée, sur leur berceau. Parcouru sans effort, l'accès au livre les enchante, les ravit, les ouvre à l'extase, à la jouissance primitive, celle de l'enfant-lecteur. Nulle douleur dans ce parcours, sauf celle de l'apprentissage de la frustration, du renoncement quand il faut quitter (abandonner) le livre ou y renoncer sous le joug parental. Souvenirs trop fugaces, fruits d'une mémoire fragmentée ? Vision idéalisée, embellie à l'extrême, d'une enfance choyée, d'un paradis perdu ? Posture d'auteurs qui mythifient leur rapport à l'écrit et naturalisent leur vocation ? Réalité marginale que certains enfants connaissent ?

Danièle Sallenave évoque l'absence d'apprentissage, affirmant un retentissant : « je n'ai jamais appris à lire »⁴⁹³ et narrant, avec forces métaphores, sa jouissance de jeune lectrice fascinée et non moins fascinante, lisant inlassablement, quotidiennement, s'édifiant en somnambule de la lecture. Elle ne se souvient pas de ce hors-temps, celui qu'elle aurait vécu avant de savoir lire : Danièle Sallenave ne naît véritablement qu'avec la lecture ; dès lors son enfance peut s'écouler « entre les arbres et les livres »⁴⁹⁴. Au cœur de la tourmente des années quarante, le monde de l'écrivaine se divise en deux, celui des livres : refuge immatériel qui permet l'existence, la vraie vie ; celui de sa province, pourtant située presque en marge de la guerre : image de dépossession, de désincarnation de la culture. Elle sait lire, on lui donne des livres, quoi de plus simple et de plus immédiat ? Pas d'apprentissage de la lecture, mais des rites initiatiques (le lit, la chambre, la position du corps) pour rejoindre le monde par les livres : une posture de *liseuse* semble affirmée.

⁴⁹² TOURNIER, Michel, *Le vent paraquet*, Gallimard, Paris, 1977, (édition consultée Folio, 1979, p. 47).

⁴⁹³ SALLENAVE, Danièle, *Le don des morts*, op. cit., p. 51.

⁴⁹⁴ *Ibid.*

Si Danièle Sallenave évoque explicitement une absence d'apprentissage, pour d'autres écrivains, cette absence reste présente dans le creux du texte. Sartre, par exemple, dans la célèbre page des *Mots*, évoque d'une part son très jeune âge, qui n'est théoriquement pas celui de la lecture, par la figure quasi métonymique du « lit-cage », d'autre part, le roman d'Hector Malot, et enfin, le passage spontané de l'alphabet à la lecture par un jeu d'imitation qui passe sous silence le rôle de la mémoire du texte qui avait été lu :

On décida qu'il était temps de m'enseigner l'alphabet. Je fus zélé comme un catéchumène ; j'allais jusqu'à me donner des leçons particulières : je grimpais dans mon lit-cage avec *Sans famille* d'Hector Malot, que je connaissais par cœur et, moitié récitant, moitié déchiffrant, j'en parcourus toutes les pages les unes après les autres : quand la dernière fut tournée, je savais lire.⁴⁹⁵

Evidemment, la position de Sartre est teintée d'une forte ironie déjà annoncé par la présentation d'une attitude teintée de *snobisme*, ou comme en témoignent l'évocation du *lit-cage*, lieu d'enfermement dans lequel l'enfant apprend à lire, la comparaison avec le *catéchumène*, l'effacement de toute temporalité réaliste, ou bien encore, la description de l'enfant à qui l'on offre ses premiers livres et qui imite l'adulte en les ouvrant « à la bonne page »⁴⁹⁶, alors qu'il ne sait pas lire. Il se regarde, comme souvent, avec une distance critique face à cette enfance bourgeoise dans laquelle le chemin est tracé et l'enfant docile. Cependant, n'est-ce pas aussi pour créer doublement le mythe, celui du philosophe qui se dépeint sans complaisance, celui de l'enfant précoce, suffisamment intelligent pour devenir ce philosophe lucide ?

Pour Alberto Manguel⁴⁹⁷, le processus est très similaire à celui de Sartre mais exposé avec plus de réalisme et moins d'ironie. A quatre ans, ayant appris à décrypter le mot *boy*, il s'entraîne seul à déchiffrer *ses lettres* et lorsqu'il sait, il se met à *tout* lire. Cette représentation de l'acte de lire est gênante dans la mesure où elle suppose que l'on passe sans problème de la reconnaissance de la lettre à la lecture. La bibliothèque est son refuge et, contrairement, à Sartre aucun livre ne lui est refusé, mais personne ne le guide. Ce qui intéresse A. Manguel, c'est surtout de conduire une réflexion historique et universaliste sur la notion de lecteur et de lecture, histoire qui facilite l'émergence des souvenirs personnels et intimes.

⁴⁹⁵ SARTRE, Jean-Paul, *Les Mots*, Gallimard, Paris, 1964 (Folio, 1995, pour l'édition consultée) p. 42.

⁴⁹⁶ *Ibid.*, p. 39.

⁴⁹⁷ MANGUEL, Alberto, *Une histoire de la lecture*, Actes Sud, Arles, 2000.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Marcel Pagnol⁴⁹⁸, quant à lui, se décrit en apprenti lecteur qui entre directement dans le décodage, le sens et la subjectivité en associant à son cas personnel, la phrase impersonnelle du premier énoncé lu à haute voix par l'enfant :

La maman a puni son petit garçon qui n'était pas sage.⁴⁹⁹

Le sentiment d'injustice découlant de la lecture de cette phrase pousse l'enfant, pourtant habitué au retrait imposé par sa situation de « fils du maître » autorisé à s'asseoir dans la classe sans y être élève, à réfuter l'énoncé. Non seulement il sait lire, ce que découvre le père-enseignant avec une intense émotion, mais en plus, il s'identifie immédiatement à la situation évoquée par la phrase, pour manifester avec véhémence sa colère devant ce qu'il estime être mensonger. Il montre donc à l'évidence que c'est bien le rapport affectif et subjectif à l'énoncé écrit par son père qui le force à se dévoiler. L'enseignant qu'est son père devrait d'ailleurs lui rétorquer quand il s'exclame : « c'est écrit » qu'il se trompe, que la lettre du texte ne parle pas de lui, l'inciter à référencer les pronoms personnels pourtant son « texte de lecteur » et le processus d'identification qui en découle, est non seulement accepté mais loué dans la formule du père-instituteur (puis par la communauté des lecteurs et la postérité) : « Voyons, voyons [...] est-ce que tu sais lire ? »⁵⁰⁰.

Chez M. Pagnol, la question n'est pas traitée comme chez D. Sallenave, Sartre ou A. Manguel. En effet, la lecture se construit sans intervention des adultes, mais dans le cadre scolaire. C'est un enfant, certes très jeune, mais qui se trouve dans la situation d'assister aux leçons de lecture, sans être sollicité. Par ailleurs, chez A. Manguel, Sartre ou D. Sallenave, le rapport à la lecture ressort de l'évidence familiale : on offre des livres, on ouvre une bibliothèque, on incite à la lecture, on ne s'étonne pas de ce que l'enfant sache lire. Le jeune enfant évolue dans un monde privilégié, centré sur son éveil culturel, dans lequel ne pas savoir lire pourrait apparaître comme une incongruité inenvisageable. L'ironie de Sartre en témoigne ; celle de M. Tournier dans la présentation du jugement péjoratif porté par son père aussi. La bibliothèque familiale existe, même si, chez A. Manguel, elle reste un lieu

⁴⁹⁸ PAGNOL, Marcel, *La gloire de mon père*, Pastorelly, Monte Carlo, 1957.

⁴⁹⁹ *Ibid.*, p. 31.

⁵⁰⁰ *Ibid.*

plus décoratif que culturel (les livres ont été achetés au mètre pour la beauté des reliures). L'accès aux livres est donc simplifié, accepté, encouragé, voire prescrit et l'accès à la lecture va de pair.

La motivation est extrême, au moins chez Sartre et A. Manguel : l'enfant veut apprendre à lire, soit parce qu'il est imprégné de textes dès la plus tendre enfance (Sartre) soit pour échapper à la morosité d'une vie solitaire (A. Manguel), soit parce qu'il a acquis le goût des mots, comme Michel Tournier dans la pharmacie de son grand-père⁵⁰¹. La présence des livres, des textes suscite directement l'apprentissage de la lecture.

Pour Marcel Pagnol, la situation se présente sous un autre jour, veut-il apprendre à lire ? A-t-il appris, malgré lui, par imprégnation, sans « fournir d'effort », « comme un perroquet apprend à parler »⁵⁰² pour reprendre l'expression de son père ? Sa mère, personnage clé des souvenirs d'enfance, femme vivant le tournant d'une époque, n'est pas pétrie de culture. La précocité de son fils, alors qu'elle participe à fonder la gloire du père instituteur en lui donnant peut-être ainsi « la plus grande joie de sa vie »⁵⁰³, la laisse de marbre, craignant probablement comme la concierge de l'école, comme les personnages de Zola⁵⁰⁴, que la lecture ne lui « fasse éclater le cerveau ».

Mais au lieu d'admirer cet exploit, elle pâlit, déposa ses paquets par terre, referma le livre, et m'emporta dans ses bras, en disant : « Mon Dieu! Mon Dieu!... »⁵⁰⁵

Dès lors, la lecture de cet enfant précoce, rime avec frustration, car, par peur « d'une explosion cérébrale »⁵⁰⁶ il lui est interdit ensuite d'entrer dans la classe de son père et d'ouvrir un livre. Le jeune Pagnol lit dès lors tout ce qu'il peut, lecture ordinaire ou littéraire sur tout support, comme A. Manguel au moment où il s'essaie à lire, mais par nécessité cette fois, parce qu'aucune bibliothèque ne s'ouvre à lui.

2.3.1.2. Posture d'auteur et diffraction du souvenir

⁵⁰¹ TOURNIER, Michel, *Le vent Paraquet*, op. cit., p. 14-15.

⁵⁰² PAGNOL, Marcel, *La gloire de mon père*, op. cit., p. 31

⁵⁰³ *Ibid.*

⁵⁰⁴ Cf. p.60.

⁵⁰⁵ PAGNOL, Marcel, *La gloire de mon père*, op. cit., p. 31

⁵⁰⁶ *Ibid.*

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Ces quatre exemples peuvent-ils nous conduire vers une forme de découragement didactique en laissant supposer que la lecture, notamment la lecture de la littérature, relève, avant tout, du don, ou pire encore d'un héritage socio-culturel incontournable ?

Certainement pas !

Parfois, il peut y avoir oublié des précepteurs qui venaient au domicile des enfants, dans la bourgeoisie ou de l'aristocratie. Ainsi par exemple, le lieutenant-colonel de Maumort, narrateur des *Mémoires du lieutenant-colonel de Maumort*⁵⁰⁷, se souvient avoir été initié à la lecture par Melle Fromentot sans que son père ne le sache. Mais ces descriptions laconiques peuvent être analysées comme une attitude d'auteur, une manière d'ériger des mythes qui nuisent parfois aux représentations collectives installées autour de l'apprentissage. C'est probablement cette contenance qui est adoptée par D. Sallenave évoquant la lecture comme une posture naturelle, exemplaire, voire édifiante. C'est peut-être aussi celle de Sartre qui se montre, non sans ironie, en lecteur exceptionnel, participant ainsi à l'édification de sa propre image. Michel Tournier rétablit un éventuel équilibre en avouant son immaturité dans le rapport à la lecture comme à l'écriture. Il se présente en lecteur qui peine, non disposé naturellement à la lecture, comme à l'étude. Ainsi, il se positionne résolument à l'opposé de Sartre – dont il fait une critique assez sévère par ailleurs dans *Le vent Paraclét*. Pourtant, comme Sartre, il écrit son autobiographie intellectuelle ; comme lui certes ! Mais dans une posture antithétique. Il surjoue, en effet, son rapport aux premières lectures en se positionnant obstinément dans la peau de l'enfant qui ne satisfait pas les attentes paternelles. Pourtant, malgré les craintes de son père, - qui taxe cette absence de précocité de signe d'une « arriération mentale »⁵⁰⁸ -, l'auteur se fonde en lecteur passionné, partage avec Sartre l'idée que le livre n'est rien sans son lecteur, allant jusqu'à lui emprunter l'image des taches d'encre sur le papier évoquée au début de ce chapitre.

Au-delà de ces postures, il semble que les auteurs cités attestent, par ces éléments autobiographiques, d'une diffraction du souvenir capable d'évincer la part du décodage pourtant souvent longue et parfois fastidieuse, ou de la simplifier comme chez A. Manguel. On trouve aussi cet oubli chez M. Tournier qui n'explique pas son absence de précocité revendiquée et n'évoque pas l'apprentissage de la

⁵⁰⁷ MARTIN DU GARD, Roger, *Mémoires du lieutenant-colonel de Maumort*, Gallimard, bibliothèque de la Pléiade, Paris, 1983, p. 48.

⁵⁰⁸ TOURNIER, Michel, *Le vent paraclét*, op. cit., p. 48-49.

lecture lui-même mais la capacité à lire la littérature. Elle ne constitue pas, dans le souvenir d'enfance un marqueur d'apprentissage essentiel, alors que le déchiffrage l'est dans tous les discours sur la lecture. Mais, l'apprentissage de la lecture par tous se fait dans des milieux qui ont un rapport différent aux lettres. Les écrivains évoqués ici grandissent dans un univers lettré. Marcel Pagnol, Michel Tournier et Danièle Sallenave sont fils et fille d'enseignants, A. Manguel et J.P. Sartre sont issus d'un milieu bourgeois.

Pourquoi cet effacement de la mémoire ? L'accès au décodage a-t-il été d'une infinie simplicité pour ces êtres dont la vie sera consacrée aux lettres ? Auraient-ils installé un « dé clic »⁵⁰⁹ avant même l'entrée dans l'apprentissage ?

L'expérience des enseignants regorgent de témoignages qui, pour la plupart, resteront anonymes. Certains enfants accèdent avec aisance à la fluidité et deviennent lecteurs en quelques jours ou semaines, alors que d'autres ont besoin de temps. Les premiers semblent plus enclins à devenir des lecteurs ambitieux, passionnés, - ce qui nécessiterait d'être vérifié. Cette première analyse offre donc deux pistes antithétiques de réflexion auxquelles mon expérimentation tentera de répondre :

- L'apprentissage est-il rendu aisé parce que la littérature existe avant la lettre, impliquée dans leur quotidien (chez Sartre ou A. Manguel cela est posé explicitement) et que l'enfant a donc été « préparé », « motivé » à entrer dans un rapport autonome avec ces textes ?

- Au contraire, n'est-ce pas les difficultés dans l'apprentissage du décodage qui génèreraient une lassitude, un arrêt de toute motivation chez les enfants en difficulté ?

Pour les écrivains dont il a été question, le souvenir se forge donc hors de la dimension rationnelle et savante de l'enseignement mais plutôt dans un rapport physique au livre, au ton de la voix qui lit, au poids des mots. Les dimensions sensitive, sensorielle et langagière impriment la lecture dans la mémoire alors que la technique disparaît ou ne laisse qu'une brîbe de souvenir.

2.3.2. Matérialité du livre et émergence du souvenir du *liseur*

⁵⁰⁹ Terme que les enseignants emploient fréquemment pour évoquer le moment où les élèves automatisent les correspondances graphophonologiques.

2.3.2.1. Fixer le souvenir

« Se souvenir d'une lecture d'enfance, c'est de fait souvent se souvenir d'une lecture »⁵¹⁰. La matérialité induite par l'activité de lecture (livres, lieux et modes de lecture notamment) vue du côté du *liseur* s'instaure, par sa récurrence, en paradigme du souvenir d'enfants-lecteurs. De nombreux auteurs évoquent, en effet, un rapport quasi-charnel au livre et à la lecture. Pour Sartre, qui s'estime « assez snob »⁵¹¹ pour exiger très jeune de détenir ses propres livres, la possession d'un livre implique « des cérémonies d'appropriation »⁵¹² dans lesquelles les sens sont convoqués : il flaire, palpe, ouvre les livres « en les faisant craquer »⁵¹³, se comporte avec eux comme avec ses jouets. Cette attitude cesse au moment où sa mère lit le conte sur lequel l'enfant s'est arrêté⁵¹⁴. Puis, une fois lecteur, il peut « vagabonder dans la bibliothèque » et « donner l'assaut à la sagesse humaine »⁵¹⁵. L'assaut s'incarne physiquement car le jeune Jean-Paul escalade chaises et tables pour attraper les livres, puis les ouvre et se délecte des planches en couleurs, enfin se couche sur le tapis pour entreprendre « d'arides voyages »⁵¹⁶ avec les œuvres.

Chez Danièle Sallenave, les livres emplissent ses jours, mais surtout ses nuits, ils se lovent avec elle sous les draps, sont empilés au pied du lit, formant ainsi des remparts, l'isolant du monde extérieur pour mieux le lui faire découvrir. Alberto Manguel, à l'enfance solitaire, lit allongé sur le plancher, puis blotti dans son lit. Les livres, comme la bibliothèque paternelle, constituent « un foyer permanent »⁵¹⁷ l'élément de stabilité dans une vie vouée aux déménagements perpétuels. Il se souvient de la librairie de Chypre et de sa « vitrine entière d'histoire de Oui-oui avec leurs couvertures aux couleurs criardes »⁵¹⁸ - des couvertures cartonnées de la collection Robin Hood, avec « le portrait de chaque héros dessiné en noir sur fond jaune uni »⁵¹⁹.

⁵¹⁰ LOUICHON, Brigitte, *La littérature après coup*, op. cit., p. 91-94.

⁵¹¹ SARTRE, Jean-Paul, *Les mots*, op. cit., p. 41.

⁵¹² *Ibid.*

⁵¹³ *Ibid.*

⁵¹⁴ Lecture riche d'enseignement sur laquelle je reviendrai dans la partie consacrée au rapport au langage.

⁵¹⁵ *Ibid.* p. 43.

⁵¹⁶ *Ibid.*

⁵¹⁷ MANGUEL, Alberto, *Une histoire de la lecture*, op. cit., p. 28.

⁵¹⁸ *Ibid.*, p. 31-32.

⁵¹⁹ *Ibid.* p. 32.

La bibliothèque s'impose aussi, comme un lieu privilégié qui recèle de trésors jusqu'à devenir « une sorte d'autobiographie »⁵²⁰.

Bibliothèque privée ou publique, elle est souvent synonyme d'enchantement, incarne « le cercle de la réalité »⁵²¹ qui contient un antidote à l'ennui dont le jeune Pierre Bergounioux use dès qu'il sait lire.

Le souvenir de la matérialité du livre se construit encore sur l'iconographie et les couleurs. Michel Zink⁵²², plongeant dans les lectures de son enfance, fait émerger ses premiers souvenirs, « ses fragments »⁵²³, en partie autour des modestes illustrations qui accompagnent son manuel d'apprentissage de la lecture : personnages stylisés à l'allure géométrique qui se confondent dans la mémoire de l'auteur aux lettres, sons et syllabes. Puis ce sont les illustrations des manuels de lecture courante qu'il lit en classe ou chez lui.

Michel Tournier évoque, quant à lui, avec la précision d'un métronome les images qui ont enchanté ses premiers pas sur les chemins de la littérature. Il confesse, bien qu'étant un lecteur sans précocité, conserver une « tendresse inoubliable pour les albums de Benjamin Rabier. »⁵²⁴ Mais son « livre fétiche », celui qui a traversé à ses côtés « déménagements, pillages et bombardements de la guerre, cambriolages et incendies de la paix [...] le numéro 1 de [sa] bibliothèque »⁵²⁵ reste *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson*⁵²⁶.

Le livre est là sur mes genoux, splendide dans sa reliure de cuir. Je revois mon père me l'apportant, au retour de son travail, dans ma chambre, à Saint-Germain-en-Laye. C'était en 1932, j'avais donc neuf ans. Je crois bien que j'étais malade. Editeur Librairie Delagrave, 15, rue Soufflot, Paris. Illustrations à la plume de Roger Raboussin [...]⁵²⁷

Et ce n'est pas, ici, une posture d'auteur. Son bureau, à Choisel, dans lequel il m'a reçue, en avril 2011, alors que je préparais une intervention pour une journée d'étude⁵²⁸ en hommage à son œuvre, regorge de livres. En bonne place, deux

⁵²⁰ MANGUEL, Alberto, *Le livre des éloges*, Editions de l'Escampette, 2007, Paris, 2007, p. 43

⁵²¹ BERGOUNIOUX, Pierre, *La mort de Brune*, Gallimard, Paris, 1996 (éditions Folio, 2008 p. 16 pour l'édition consultée).

⁵²² ZINK, Michel, *Seuls les enfants savent lire*, Tallandier, Paris, 2009.

⁵²³ *Ibid.*, p. 9.

⁵²⁴ TOURNIER, Michel, *Le vent Paraquet*, *op. cit.*, p. 47.

⁵²⁵ TOURNIER, Michel, *Les vertes lectures*, Gallimard, Paris, 2007, p. 131.

⁵²⁶ LAGERLÖF, Selma, *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède, 1906-1907*.

⁵²⁷ *Ibid.*

⁵²⁸ Journée d'étude « Hommage à Michel Tournier », IUFM de Créteil, Bibliothèque l'Astrolabe de Melun, 7 mai 2011.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

ouvrages cités dans ses écrits autobiographiques : *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède* tel qu'il le décrit dans l'extrait cité *supra*, avec sa couverture de cuir élimé, *Le tour de la France par deux enfants*, dans la version scolaire publiée par les éditions Belin⁵²⁹. Très vite, notre échange revient sur ces œuvres, l'émotion est intense, palpable : ces textes l'ont construit, ces ouvrages rassurent le vieil homme, l'écrivain accompli, je n'en doute plus. De la même manière, il me montre la dernière réédition de *Vendredi ou la vie sauvage* et me demande si la couverture est assez belle pour des enfants... car, pour lui, les enfants sont des lecteurs à part entière, qui méritent toute l'attention de l'auteur et de l'éditeur.

Son affection pour l'objet-livre dépasse donc sa matérialité de celui-ci. La relation au livre qu'institue la lecture est autant physique que psychique. Dans sa préface à l'édition en braille de *Vendredi ou la vie sauvage*, qu'il reprend dans *Petites proses*, Michel Tournier personnifie le texte, comme Sartre, mais pour mieux définir le plaisir du *liseur*, autant que celui du *lu*. Le lien que le lecteur noue avec le texte est résolument sensuel, sensualité qui confine à la jouissance et que l'écrivain exprime en filant la métaphore de la main lectrice, main qui touche le texte pour mieux le dompter.

Or si le spectacle d'une bonne et heureuse manipulation d'un livre a de quoi réjouir le cœur d'un écrivain, c'est bien autre chose encore de voir certains lire avec leurs doigts ! Toucher les mots, effleurer les métaphores, palper la ponctuation, tâter les verbes, prendre une épithète entre le pouce et l'index, caresser toute une phrase... Comme je comprends bien cela ! Comme je comprends bien qu'un livre puisse devenir quelque chose de semblable à un petit chat ronronnant sur mes genoux, et que mes mains parcourent avec une tendresse attentive !⁵³⁰

2.3.2.2. Conséquences didactiques

Ainsi, « l'ombre des livres d'enfants » jonche le sol du passé et ces souvenirs surprennent par leur « précision », leur « relief », leur « insistance »⁵³¹. La matérialité du livre, son aspect, ses couleurs, sa texture, participent donc, à la précision du souvenir et à l'envoûtement du lecteur. C'est si vrai que les bouquinistes affirment,

⁵²⁹ Notons qu'il existe actuellement une version non scolaire publiée par les éditions De Borée, Rioms, 2012.

⁵³⁰ TOURNIER, Michel, « Seuls les mains savent lire », in *Petites proses*, Gallimard, Paris, 1986 (folio, Paris, 2007, p. 223)

⁵³¹ BAUDRY, Jean-Louis, *L'âge de la lecture*, Gallimard, Paris, 2000, p. 30 pour l'ensemble des citations qui précèdent.

sans hésiter, que, parmi les manuels scolaires, les plus recherchés sont ceux liés à l'apprentissage de la lecture. La mémoire a-t-elle besoin de voir et de toucher pour exister ? Quelle place l'aspect matériel du livre occupe-t-il dans l'accès à la lecture ?

Cette récurrence de l'importance du contact physique aux livres d'enfants renvoie à l'instance du *liseur* picardien. Bien sûr, l'évocation des auteurs ne correspond pas totalement à la définition de Michel Picard qui évoque le *liseur* comme instance en action. Dans le souvenir, c'est l'objet-livre plutôt que le fait de lire qui est présenté. Cependant, l'objet occupe une place de choix dans l'édification du statut de lecteur, il s'incarne, voire est personnifié par le souvenir. Le livre devient comme une métaphore de la lecture passée, indiquant ainsi que le lecteur s'est accompli aussi dans cette relation matérielle, parfois fusionnelle, toujours physiologique avec l'objet, au sein de l'activité. Il en va du livre comme du jouet, Sartre l'affirme et Winnicott ne le démentirait pas. Le jeune lecteur entre dans un jeu avec les livres, les lieux de lecture, les lieux où se trouvent les livres.

Dès lors, la question du *liseur*, ou tout au moins du lien matériel, sensible, voire sensuel avec l'objet ou le texte ne doit pas être négligée dans l'édification du lecteur. Aux raisons évoquées précédemment – représentations juste de l'acte de lecture – s'ajoute aussi la relation intime, singulière que le sujet peut établir avec la matérialité de la lecture.

2.3.3. Lecture et langage

Le paradigme le plus essentiel émergeant des autobiographies d'auteurs, reste la double expérience langagière et intime que fournit la lecture.

2.3.3.1. L'étrangeté de la langue

Jean-Paul Sartre expose avec beaucoup de précision la manière dont l'enfant découvre le langage nouveau de la lecture lorsque sa mère lui lit, pour la première fois, le conte *Les fées* qu'elle lui a narré souvent. Selon lui, le récit raconté produit un effet différent du récit lu. La narration est conduite en même temps que d'autres événements de la vie quotidienne : la toilette par exemple. Elle s'installe au cœur d'une intimité partagée entre l'enfant et sa mère. Il en retient le souvenir d'un langage fort d'hésitations, conçu dans l'inachèvement du discours mêlé à des courts

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

moments d'une diction assurée. L'histoire importe donc moins que l'intimité procurée par la situation. Le souvenir présente ces moments comme une routine, un rituel ayant marqué la vie affective de l'enfant plus sûrement encore que sa vie littéraire. Mais, le jour où il découvre - toujours par la voix de sa mère - le texte écrit, alors le monde se métamorphose. Une distance s'installe entre la mère et l'enfant, car « de son visage de statue sor[t] une voix de plâtre »⁵³² et le jeune Jean-Paul se retrouve « en exil »⁵³³, il ne reconnaît pas « ce langage »⁵³⁴, pense que le livre lui parle directement par la voix de sa mère. Le texte devient alors autonome, se suffisant à lui-même :

Des phrases en sortaient qui me faisaient peur : c'étaient de vrais mille-pattes, elles grouillaient de syllabes et de lettres, étiraient leurs diphtongues, faisaient vibrer les doubles consonnes ; chantantes, nasales, coupées de pauses et de soupirs, riches en mots inconnus, elles s'enchantaient d'elles-mêmes et de leurs méandres sans se soucier de moi : quelquefois elles disparaissaient avant que j'eusse pu les comprendre, d'autres fois j'avais compris d'avance et elles continuaient de rouler noblement vers leur fin sans me faire grâce d'une virgule.⁵³⁵

L'enfant, privé d'intimité avec sa mère puisqu'il a, soudain, le sentiment « d'être l'enfant de toutes les mères »⁵³⁶, se sent aussi étranger au texte lui-même, dont l'histoire lui est pourtant familière. Il ne perçoit pas, tout d'abord, le contenu mais s'arrête à la mélodie de la lecture. Conduit par un questionnement à manifester sa réception du texte, il « a peur de répondre ». Puis, le plaisir lié « à ce déclic qui [l]'arrachait à [lui]-même »⁵³⁷ s'installe progressivement.

La personnification du langage dans les pages de Sartre témoigne métaphoriquement de la distinction qui s'établit entre pratique orale et écrite, pratique langagière et stylistique. L'enfant, qui n'a jamais été confronté au langage écrit, ressent une rupture profonde dans son rapport à la langue, qui dépasse le cadre de la compréhension et installe aussi une forme d'émotion esthétique. Cette description métaphorique et littéraire de la langue écrite par les écrivains n'est pas sans rappeler les travaux des linguistes sur la manière dont les enfants entrent dans la langue écrite.

⁵³² SARTRE, Jean-Paul, *Les mots, op. cit.*, p. 40.

⁵³³ *Ibid.*

⁵³⁴ *Ibid.*

⁵³⁵ *Ibid.*

⁵³⁶ *Ibid.*, p. 41.

⁵³⁷ *Ibid.*

Mireille Brigaudiot⁵³⁸ propose en effet une réflexion scientifique et didactique sur la manière dont l'enfant peut entrer dans l'écrit avant la lecture. Elle montre qu'il doit, à la fois, s'appropriier la nature, la langue et la culture écrites. Elle préconise de conduire ces apprentissages dès le début de l'école maternelle pour permettre, précisément, à l'élève de ne pas se trouver face à l'écrit, dans la situation d'étrangeté exposée métaphoriquement par Sartre. Les élèves devront donc glisser progressivement des situations d'écoute de textes racontés vers des situations d'écoute des mêmes textes lus afin de permettre justement d'entendre le langage écrit pour ensuite accéder à son sens.

La langue écrite est donc dans un premier temps comme étrangère à l'enfant et lui paraît donc étrange, on peut alors se demander comment l'enfant ressent cette appropriation d'un nouveau langage.

2.3.3.2. L'expérience d'une altérité langagière

Cette surprise qui survient dans le premier rapport au langage écrit n'est pas uniquement l'apanage du texte lu oralement. Elle est aussi évoquée dans la lecture autonome. Jean-Louis Baudry s'interroge, à partir de son souvenir, sur la présence d'une voix « interne » qui serait, pour l'enfant, comme un moyen « de doubler, comme l'ombre double le corps, les premiers mots, puis les fragments de phrase et les phases entières qu'il énon[ce]. »⁵³⁹ Il évoque ainsi la capacité d'imitation de l'enfant, qui apprend la parole dans les échanges avec les adultes, et tente de la maîtriser. Cependant la lecture installe une rupture qu'il essaie d'analyser quand Sartre tenait de la donner à voir.

Mais voilà qu'au moment où nous lisons, la voix interne, au lieu de ressasser un langage que nous connaissons trop, se met au service d'un autre langage et comme d'une autre langue.⁵⁴⁰

Le langage de la lecture constitue donc, d'abord, l'expérience d'une altérité surprenante qui résonne dans l'intimité du lecteur. La lecture de la littérature semble revêtir alors une expérience humaine unique et irremplaçable,

pas seulement à cause de la beauté, de l'intelligence, de la sensibilité et du savoir présent dans les écrits, mais parce qu'elle-même en une sorte d'alliage indécomposable le plus étranger et le plus intime, la langue d'un autre et le souffle sonore de la voix interne [...] ⁵⁴¹

⁵³⁸ BRIGAUDIOT, Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette éducation, Paris, 2000.

⁵³⁹ BAUDRY, Jean-Louis, *L'âge de la lecture, op. cit.*, p., 16-17.

⁵⁴⁰ *Ibid.*, p. 17.

⁵⁴¹ *Ibid.*, p. 18.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Pour Jean-Louis Baudry, l'enfant à l'âge de la lecture, doit apprendre à combler ce fossé installé à ses dépens, par la rencontre entre le langage du livre qui lui est étranger, et le langage intérieur qui lui est familier. Les relectures dont l'écrivain raffolait dans son enfance, constituent un adjuvant essentiel pour combler cet écart. Alors, la fonction poétique du texte prend le pas sur sa fonction narrative, l'histoire est comme sue et n'a plus besoin d'être déchiffrée, mais sera véritablement lue. Les mots peuvent alors « apparaître comme des entités reconnaissables, des indices »⁵⁴² autour desquels se rassemblent le tissu que constitue le texte.

J. L. Baudry nous montre ainsi que les pratiques préconisées à l'école maternelle pour « entrer dans l'écrit » sont nécessaires mais peut-être insuffisantes pour parvenir à entendre, en son for intérieur, « cette voix venue des livres »⁵⁴³. L'apprentissage de la lecture doit donc permettre d'installer ce rapport intime avec la voix d'un autre et les relectures successives participent de cet agencement. Le rapport que la lecture installe au langage est-il décrit par d'autres écrivains ? Comment l'ont-ils perçu ?

2.3.3.3. Parcourir un chemin progressivement

Hubert Nyssen⁵⁴⁴ développe lui aussi cette question de l'altérité de la langue écrite, de surcroît littéraire pour exposer le chemin parcouru dans son apprentissage et nous propose une voie pour construire des dispositifs. Il analyse, effectivement, la manière dont il a été guidé vers la lecture par sa grand-mère. Il montre tout d'abord qu'« on n'impose pas la lecture aux enfants et qu'il vaut mieux la leur faire désirer »⁵⁴⁵. Pour ce faire, le passage par la narration et de multiples relectures est indispensable. La méthode, qu'il qualifie de magique, à laquelle il est soumis se construit en trois temps :

- conter les histoires,
- puis les lire à voix haute,
- enfin, quand l'enfant peut déchiffrer les donner à lire.

⁵⁴² *Ibid.*, p. 98.

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 108.

⁵⁴⁴ NYSSSEN, Hubert, *Eloge de la lecture*, Conférence faite à la BNF à Paris, le 15 mai 1995 et à la Villa Médicis à Rome, le 6 février 1996, Editions Fidès, Montréal, 1997.

⁵⁴⁵ *Ibid.*, p. 10.

Il réaffirme la captation « des récits par l'oreille »⁵⁴⁶ comme indispensable pour peupler l'imaginaire enfantin. Mais sa grand-mère « ne changea pas les cartes » et c'est ce qui prime par-dessus tout. Elle lui donna à entendre les textes narrés avant la lecture afin que, mis en situation de lire seul, il puisse retrouver ce qu'il connaissait déjà. Ses premières lectures prennent donc pour lui la forme d'une « reconstitution »⁵⁴⁷, il acquiert le déchiffrement par une forme de relecture. La relation qu'il établit au texte s'installe progressivement, et cette progression le conduit à apprendre à lire sans peine. Tout d'abord, la narration – cette première étape - permet d'entrer dans un récit simple que l'enfant peut comprendre, puis la lecture à voix haute l'invite à confronter le récit connu et la langue écrite qui lui est étrangère, peut-être à confronter cette altérité à sa voix interne. Ensuite seulement, le livre peut s'offrir à lui, son effort portera sur le déchiffrement mais sa connaissance du récit l'aidera dans cette tâche. Je reviendrai sur l'essentialité de cette contribution quand on nourrit l'ambition de former à la lecture littéraire, un élève de cours préparatoire. Je l'exploiterai sur le plan didactique dans la dernière partie de ce chapitre. Avant cela, il est aussi essentiel d'analyser aussi l'impact de la découverte du langage littéraire dans l'enfance des écrivains.

2.3.4. Le langage littéraire pour construire l'intériorité

2.3.4.1. La littérature, une pratique initiatique

J'ai déjà évoqué l'importance de la lecture comme élément de construction de soi. Néanmoins, il est intéressant d'y revenir à travers les souvenirs d'enfance évoqués par les auteurs, puisque cette question demeure le ciment des différentes évocations. En effet, la lecture de la littérature apparaît comme un acte d'initiation. Comme toute démarche initiatique, elle comporte ses rituels d'installation, ses parts d'ombre et de lumière, son mystère, ses conséquences. Elle facilite l'intégration dans un nouveau monde. Ainsi, Sartre rappelle que les livres ont facilité sa découverte de la nature. Il les présente alors en filant une métaphore animalière : ils ont été ses oiseaux, ses nids, ses bêtes domestiques, son étable, sa campagne (etc.) Pour Danièle

⁵⁴⁶ *Ibid.*

⁵⁴⁷ *Ibid.*, p.,12.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Sallenave, les livres sont traversés par une « lumière »⁵⁴⁸ qui confère un sens à l'existence, l'homme se retrouve « uni à soi-même et aux autres dans le doute, l'inquiétude et la force de la pensée »⁵⁴⁹. La lecture apporte donc bien une connaissance du monde comme l'affirment aussi les critiques au sujet de la littérature pour adulte⁵⁵⁰, cette connaissance est intérieure, enfouie aux tréfonds de l'être et la rencontre avec la littérature la révèle. Pour J.L. Baudry, cette initiation due aux premières lectures permet à l'enfant d'approcher symboliquement le monde des adultes en révélant à l'enfant ses fantasmes.

Au moment où les livres que nous lisons nous aident à deviner les puissances nombreuses et adverses qui s'agitent en nous et, habillant les figures que nous ne savions pas abriter, nous permettent de les discerner [...] les adultes, en nous reconnaissant alors comme leurs semblables, doivent craindre que prolifèrent en nous et se déchainent ces créatures que leurs fantasmes leur ont proposées [...]⁵⁵¹

Mais, c'est certainement Michel Tournier qui évoque le plus cette forme d'initiation par la lecture. Chez cet écrivain, le lecteur et la lecture sont omniprésents dans l'écriture, soit parce qu'il s'y réfère explicitement, soit parce que son écriture est émaillée de nombreuses références à ses propres lectures. C'est ainsi qu'il affirme dans la préface à l'édition *Biblos* de ses trois premières œuvres que

pour connaître les origines d'un écrivain, il importe certes plus de retrouver ses premières admirations littéraires que les conditions de son sevrage ou ses premières amours. Cette vue suggère même l'idée que les œuvres s'engendrent les unes les autres, comme des êtres idéaux et autonome.⁵⁵²

Il rend alors perceptible l'influence de Proust qui dans les textes réunis et publiés à titre posthume sous le titre *Contre Sainte-Beuve* affirme son refus du « biographisme » en cours à l'époque. Puisque, selon lui, la seule vie qui vaut d'être vécue, c'est la littérature, Proust recherche alors le moi de l'écrivain, de ses mots et non celui de l'homme. De même, M. Tournier n'invite pas ses lecteurs à chercher les influences scripturales dans sa vie intime, mais bien dans son intimité littéraire et ce dès le plus jeune âge. Loin de considérer que ses premières admirations pour les œuvres lues dans l'enfance sont nécessairement les meilleures qualitativement, il les présente néanmoins comme une matrice pour son édification de lecteur et d'auteur. C'est donc parce qu'elles sont indispensables à son développement psychique, comme à la maturation de son activité créatrice, que l'adulte-écrivain ayant affiné

⁵⁴⁸ SALLENAVE, Danièle, *Le don des morts*, op. cit., p. 56

⁵⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁵⁰ Cf. chapitre 1, p. 101-105.

⁵⁵¹ BAUDRY, Jean-Louis, *l'âge de la lecture*, op. cit. p. 125

⁵⁵² TOURNIER, Michel, cité par VRAY, Jean-Bernard, *Michel Tournier et l'écriture seconde*, op. cit. exergue.

son jugement esthétique, les rappelle avec un brin de condescendance teintée de nostalgie. Il affirme dans diverses interviews que la littérature engendre la littérature, rappelant ses cahiers d'enfants dans lesquels il recopiait des passages entiers des œuvres lues et ajoute un rien provocateur « c'était du Tournier écrit par d'autres »⁵⁵³. Il expose, ainsi, la dimension palimpseste de ses propres créations. Il se situe bien ici directement dans le sillage de Proust dans l'évocation de ses premières émotions esthétiques et de l'appropriation par le lecteur du texte d'autrui. Jean-Yves Tadié⁵⁵⁴, analysant le rapport de Marcel Proust à la lecture montre, en effet, que la compréhension ne prime pas. A propos de sa lecture de *l'Histoire d'un merle blanc* d'Alfred de Musset, Proust affirme effectivement que les mots de Musset sur la rose et le scarabée qui ont été « les litanies quotidiennes, incomprises et adorées » de sa huitième année. J.Y. Tadié ajoute que

les émotions ressenties aux lectures d'enfance ne dépendent pas nécessairement de la compréhension générale, de l'intrigue, des personnages, de l'action, sur lesquelles nous pouvons fort bien nous tromper.⁵⁵⁵

Selon lui, c'est la phrase qui reste toujours l'unité minimale du plaisir esthétique.

S'appuyant sur les motifs littéraires ou stylistiques repérés dans les lectures enfantines ou adolescentes, M. Tournier crée donc une œuvre originale dont la réécriture des bribes extraites des lectures enfantines est une clé pour un renouvellement du motif originel. Son œuvre naît donc bien, pour une part, dans ses lectures d'enfant ou plus exactement dans l'enfance de ses lectures. Il utilise, comme le suggère Antoine Compagnon⁵⁵⁶, des principes de copie, de découpage et de collage. Il pratique la citation, cette forme primitive d'écriture.

Dans le premier chapitre de son autobiographie intellectuelle *Le vent Paraquet*, l'écrivain expose – exemples à l'appui - comment cette première culture littéraire s'insinue dans la composition romanesque et établit des effets d'échos avec des textes comme *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, *Le Roi des Aunes* ou encore *Les météores*, conférant un nouveau souffle aux langage et motif littéraires repris. Jean-Bernard Vray⁵⁵⁷ a d'ailleurs patiemment déchiffré, à la manière d'Abel

⁵⁵³ KOSTER, Serge, *Michel Tournier*, Artefact, 1986, p. 157.

⁵⁵⁴ TADIE, Jean-Yves, *Proust, tome 1*, Gallimard, folio, Paris, 1996, p. 111.

⁵⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁵⁶ COMPAGNON, Antoine, *La seconde main ou le travail de la citation*, Seuil, Paris, 1979.

⁵⁵⁷ VRAY, Jean-Bernard, *Michel Tournier et l'écriture seconde, op. cit.*, p. 19-5.

Tiffauges, les signes d'une écriture première au sein même du *Roi des Aunes*⁵⁵⁸, prise comme œuvre seconde. S'appuyant sur l'allusion de Tournier qui évoque le lien entre *Le Piège d'or* de Curwood et son propre roman, il détisse le palimpseste pour mieux mettre en évidence cette filiation littéraire.

Chez Michel Tournier, le souvenir est donc très précis et fécond car il se matérialise nettement dans l'acte créateur de l'écrivain. Des œuvres sont citées, y compris celles destinées aux enfants. Benjamin Rabier et ses albums prennent la première place dans son souvenir comme je l'ai évoqué précédemment. Il démonte alors le fonctionnement de la mémoire, analysant avec méthode et précision les images de Rabier pour mieux incarner les raisons de cet attachement. Ainsi, il découvre que la sérénité, issue de la facture classique de l'illustrateur Rabier, marque plus l'enfant que les images, pour lui choquantes, d'ouvrages proposant un graphisme qu'on « dirait destinés à des brutes insensibles que seuls de véritables tord-boyaux littéraires peuvent émouvoir ou intéresser »⁵⁵⁹. Son expérience de lecteur est décrite avec la précision d'un métronome, le souvenir reste intact qui « n'a jamais cessé de briller dans [sa] mémoire, comme une discrète mais ineffaçable veilleuse »⁵⁶⁰. L'émotion est palpable et dans cette conception, le livre guide l'enfant vers le monde adulte scellant à jamais son empreinte culturelle. Voyages et récits d'initiation sont au centre de cette édification. Les livres qui ont marqué cette enfance sont, dit-il, teintés de réalisme et de douceur. Les animaux de Benjamin Rabier sont proches d'une réalité « à peine transposée, à peine humanisée, la réalité vue avec amitié et compréhension »⁵⁶¹.

Dans *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*, deuxième référence posée par Tournier comme essentielle à son initiation, le nanisme de Nils – certes élément fantastique – permet de mieux le ramener au réel en lui conférant le pouvoir de « voir et connaître les choses réelles mieux que lorsqu'il avait une taille humaine. »

C'est donc, pour Tournier, un voyage indispensable en ceci qu'il exhale un regard sur le réel porté avec une prise de distance, de hauteur, symbolisée par le vol des différents oiseaux. Ne serait-ce pas déjà un regard phorique extatique à l'instar

⁵⁵⁸ TOURNIER, Michel, *Le roi des Aunes*, Gallimard, Paris, 1970.

⁵⁵⁹ TOURNIER, Michel, *Le vent Paraclet*, op. cit. p. 47.

⁵⁶⁰ *Ibid.* p. 49.

⁵⁶¹ *Ibid.* p. 47.

de celui d'Abel Tiffauges⁵⁶² qui découvre successivement la jouissance d'être porté et de porter ? L'œuvre de Selma Lagerlöf agit donc comme

un grand livre superbe de découverte et de libération, un traité d'initiation. Initiation, ce grand mot encore [...] tout le problème de l'enfance.⁵⁶³

Et cette œuvre constitue un rite de passage, elle initie l'entrée de l'écrivain en littérature. Il comprend en effet que s'il « faisait quelque chose de bien dans sa vie, cela ressemblerait à ce livre. »⁵⁶⁴ Si la jouissance de Gorgon, aigle prisonnier refusant la liberté offerte par Nils, reste onirique, il mesure aussi que cette vie imaginaire, ce voyage intériorisé transcende la réalité. Et là, M. Tournier incarne avec beaucoup de pragmatisme le propos de D. Sallenave quand elle affirme que « pour que le monde soit, il [lui] fallait qu'il fût décrit »⁵⁶⁵.

Les lectures de l'enfance, d'après M. Tournier, sont donc fécondes en cela qu'elles

constituent pour chacun un fonds intangible, une base inattaquable sur laquelle se sont édifiées, plus que sa culture et son jugement littéraire, sa sensibilité et sa mythologie personnelles.⁵⁶⁶

2.3.4.2. Comment se construit cette initiation ?

Pour l'auteur du *vent Paraclet*, la lecture semble bien parfois relever d'une dimension mystique, voire magique, incarnée dans des textes qui l'évoquent par la récurrence des noms *miracle* ou *magie* :

- Il y a un miracle dont je suis plusieurs fois par jour le témoin et l'acteur, et auquel cependant je ne parviens pas à m'accoutumer: c'est le miracle de la lecture,⁵⁶⁷
- car cette fantasmagorie qui se déploie dans mon esprit par le miracle de la lecture⁵⁶⁸
- mais si la lecture ordinaire est un miracle,⁵⁶⁹
- Je lui conférerai ce pouvoir magique qui fait surgir d'un tas de papier encre (...)⁵⁷⁰

Dans les écrits sur la lecture de M. Tournier, les deux aspects du concept du *lu* jouvien sont nettement perceptibles : un lu conscient qu'il s'abandonne à la pulsion d'une aventure miraculeuse, un lisant emporté par l'illusion que provoquent

⁵⁶² Personnage principal du *Roi des Aulnes*.

⁵⁶³ TOURNIER Michel, *Le vent Paraclet*, op. cit. p. 49.

⁵⁶⁴ TOURNIER, Michel, *Les vertes lectures*, op. cit., p. 133.

⁵⁶⁵ SALLENAVE, Danièle, *Le don des morts*, op.cit., p. 61.

⁵⁶⁶ TOURNIER, Michel, *Le vent Paraclet*, op. cit., p. 56.

⁵⁶⁷ TOURNIER, Michel, « quand les mains savent lire » op. cit., p.221.

⁵⁶⁸ *Ibid.*

⁵⁶⁹ *Ibid.*, p. 222.

⁵⁷⁰ TOURNIER, Michel, « Un jour, une femme... », in *Des clés et des serrures*, Editions du chène, Paris, 1979, p. 189.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

« quelques feuilles de papier noircies de signes »⁵⁷¹ d'où surgissent les fantômes de l'enfance. La lecture fait donc « surgir »⁵⁷² c'est-à-dire naître, se manifester brusquement un foisonnement d'images mentales, d'apparitions.

Quelles images ? Une fois encore, celles que convoque Michel Tournier sont héritées directement des récits d'enfants, attestant l'idée développée par M. Picard à partir des travaux de Winnicott, que le lecteur renoue avec l'enfance dans cette forme d'abandon. Elles appartiennent en effet, au registre du conte : « seigneurs, château, parc admirable peuplé de statues »⁵⁷³ et provoquent les affects du lecteur « des aventures horribles et superbes, des rires et des larmes. »⁵⁷⁴

Cependant, cette fantasmagorie ne peut se construire sans l'intervention d'un passeur et l'écrivain lui-même se constitue en passeur. C'est à l'enfant, dont le cerveau « est une page blanche sur laquelle on peut écrire n'importe quoi ou qu'on peut théoriquement laisser blanche en l'isolant »⁵⁷⁵ qu'il s'adresse en premier lieu. Dans *le Vagabond immobile*, parce que l'enfant est « aveugle de naissance »⁵⁷⁶, il lui fait la lecture à haute voix et prend alors conscience – non sans angoisse – que cette lecture va l'éclairer donc que son rôle est fondamental.

Avec « Un jour, une femme », M. Tournier file la métaphore des noces fécondes en associant langages littéraire et amoureux, il évoque un rêve initiatique qui n'est pas sans rappeler le mythe de Pygmalion et Galathée. Il est à noter que ce texte précède, dans l'organisation de l'œuvre, la nécrologie de l'écrivain. Il transcrit un rêve, celui d'éduquer une femme qui n'est d'abord qu'une enfant, la femme qu'il aura un jour, celle qui guidera ses pas à la fin de sa vie. L'initier en la guérissant « heure par heure de cette étrange cécité qui l'empêche de voir les choses et les événements à travers les lettres et les mots[...] »⁵⁷⁷ pour lui conférer le pouvoir de lire, et d'écrire à son tour.

⁵⁷¹ TOURNIER, Michel, « quand les mains savent lire » *op. cit.*, p.221.

⁵⁷² *Ibid.*

⁵⁷³ *Ibid.*

⁵⁷⁴ TOURNIER, Michel, « un jour, une femme... » *op. cit.*, p. 189.

⁵⁷⁵ TOURNIER, Michel, *Les Vertes lectures*, *op. cit.*, p. 11.

⁵⁷⁶ TOURNIER, Michel, TOUBEAU, Jean-Max, *Le vagabond immobile*, Gallimard, Paris, 1984, p. 99.

⁵⁷⁷ TOURNIER, Michel, « un jour, une femme », *op. cit.*, p. 190.

Michel Tournier écrit donc « des histoires que tout le monde connaît déjà », échafaude « des édifices à plusieurs étages »⁵⁷⁸ pour permettre au lecteur de mieux saisir le monde. Il est un passeur, un auteur heureux, jouissant de ce statut puisque, par l'écriture « [il] allume un feu en [lui] qui [lui] donne chaleur et lumière. Mais aussi, [il] le répand, et [il] observe les millions de petites flammes tremblantes sur toute la terre que font [ses livres] dans les esprits et dans les cœurs. »⁵⁷⁹

Pour l'auteur du *Vent Paraquet*, écrire pour les enfants participe de cette volonté initiatrice : il veut sortir, l'enfant, cet ignorant – celui qui ne sait pas encore - de l'obscurité dans laquelle il se trouve. Il légitime de façon récurrente la littérature qu'on appelle de jeunesse ou d'enfance en affirmant que les lectures d'enfance sont plus exigeantes et que ses meilleurs livres sont ceux qu'il a écrit pour les enfants.

Je n'écris jamais délibérément un livre pour enfants, mais parfois j'écris si bien que ce que j'ai écrit peut être lu par les enfants. Quand j'ai moins de chance, ce que je sors est juste bon pour les adultes.⁵⁸⁰

Les lectures d'enfance sont donc fondamentales pour guider l'enfant vers la connaissance de lui-même, nourrir son imaginaire et l'aider à construire une relation au monde. La lecture participative, celle qui conduit l'enfant vers son intériorité, lui permet d'éprouver des émotions, prime la lecture distanciée dans cette initiation. Elle s'installe à partir de textes nourrissants, consistants c'est-à-dire qui font appel à l'imaginaire du lecteur, mais aussi à sa sensibilité langagière. Cependant, l'enfant ne peut entrer seul dans cette démarche, il a besoin d'un guide. C'est en premier lieu l'écrivain qui lui propose des œuvres ouvertes, suffisamment riches pour lui permettre de construire une portée symbolique. C'est aussi l'adulte, l'initiateur, qui l'aide à entrer dans la lecture, qui lui permet de se saisir de cet étrange langage, qui lui montre le chemin et guide ses premiers pas pour former sa culture.

2.3.4.3. Pour conclure

On le voit, les réflexions et souvenirs des écrivains cités soulignent les enjeux majeurs que constituent les pratiques de lecture enfantines. L'analyse que je viens d'effectuer permet en effet de revenir sur les théories développées par M. Picard et

⁵⁷⁸ TOURNIER, Michel, *Le vent Paraquet*, op. cit., p. 188.

⁵⁷⁹ TOURNIER, Michel, « Réponse » in *Petites proses*, op. cit., p. 219.

⁵⁸⁰ TOURNIER, Michel, « Michel Tournier face aux lycéens », in *Le magazine littéraire*, n°226, janvier 1986, p. 21.

V. Jouve. D'une part, les écrivains, par l'évocation de leurs premières lectures, légitiment l'instance du *liseur* en montrant qu'elle est essentielle dans la construction du rapport à la lecture. En ce sens, ils rejoignent les descriptions sociologiques et anthropologiques de l'activité des lecteurs pour lesquels les rituels d'installation préalable à la lecture sont importants. L'œuvre et le contexte dans lequel l'écrivain l'a rencontrée se substituent souvent au souvenir du texte lui-même. Le *lu* et l'activité fantasmatique qu'il génère est évoqué intensément mais pas toujours avec précision. Le souvenir de « l'œuvre s'inscrit dans la mémoire de manière fragmentaire »⁵⁸¹, le fantasme étant essentiellement reconstitué, parfois analysé pour montrer son impact dans la construction de l'enfant en tant que sujet, plus encore que du lecteur.

Par ailleurs, outre le plaisir liée

à la découverte des livres, les écrivains évoquent aussi le rapport au langage que les premières lectures ont redéfini. La plongée dans les livres détermine souvent un voyage initiatique, mais ce voyage est en premier lieu langagier. L'enfant découvre par la lecture, une nouvelle manière de voir le monde mais surtout des possibilités d'exprimer des émotions, de ressentir, de s'approprier métaphoriquement l'univers évoqué dans les œuvres par la lecture. Ce langage nouveau et d'abord ressenti comme étrange, étranger puis l'enfant s'en empare accédant ainsi aux dimensions symboliques que permet l'émotion esthétique. On, peut donc affirmer que, d'après ces auteurs, les lectures doivent être considérées comme des activités initiatrices de l'émotion esthétique d'une part, de la relation à la langue écrite et à la lecture d'autre part, de la formation intime et personnelle surtout. C'est à cette condition que s'édifie véritablement le lecteur, celui qu'Edith Warthon qualifie de *lecteur-né*, et qu'elle oppose au lecteur mécanique. Ce lecteur est aussi un sujet qui parvient à tirer des profits personnels de ses lectures.

L'évocation et/ou l'analyse des souvenirs des écrivains interrogés *supra* rejoint souvent la position des scientifiques (critiques ou didacticiens) : la triple instance de lecteur apparaît, le lien lecture-écriture, le rapport au langage sont évoqués. De ce fait, l'ensemble des analyses que je viens de réaliser ouvre plusieurs pistes de réflexions qui peuvent faciliter l'émergence d'une construction didactique pour former un sujet-lecteur à la pratique de la lecture littéraire.

⁵⁸¹ LOUICHON, Brigitte, *La littérature après coup*, op. cit., p. 123.

3. Former à la lecture littéraire au cours préparatoire

Je suis donc en mesure maintenant de définir un contexte plus précis pour la construction de la partie expérimentale de ma recherche et son analyse. J'évoquerai donc trois points d'ancrage permettant de définir le cadre didactique de l'expérimentation.

D'une part, il est indispensable d'établir une relation étroite entre les pratiques langagières dont les élèves sont, en principe, coutumiers à l'entrée au cours préparatoire, et les pratiques linguistiques auxquelles ils s'initient. La lecture littéraire doit donc s'installer progressivement au cours de la formation de l'élève. Mais cette progressivité demande à être réfléchie et construite dans la mesure où l'enfant entre dans un nouveau langage, par l'apprentissage de la lecture.

D'autre part, l'instance du *liseur* marquant précisément le souvenir du lecteur, il semble essentiel de prendre en compte la relation que l'enfant va établir au livre, comme au texte lui-même. L'objet même sur lequel on apprend à lire n'est donc pas à négliger.

Enfin, la subjectivité est inhérente au statut de lecteur et aux pratiques du lecteur réel, même si elle n'a pas toujours été prise en considération dans l'enseignement. Les travaux présentés *supra* et le témoignage des auteurs le prouvent s'il en était besoin. Dès lors, il faut redéfinir des modalités d'enseignement-apprentissage de la lecture qui tiennent compte de cette nécessité.

Enseigner la lecture littéraire au CP impose, donc, de jouer une partition qui allie postures subjective et distanciée. Certes, ce choix n'est pas spécifique au cours préparatoire, puisqu'on le retrouve évoqué dans l'ensemble des travaux conduits par les didacticiens de la littérature, néanmoins, à ce stade primitif de l'apprentissage, le jeu de la lecture littéraire semble plus périlleux que lorsqu'il est conduit avec des élèves plus âgés, ayant acquis des compétences de lecteur autonome. Cette double posture se construit donc dans une relation très ténue au texte et à sa compréhension-interprétation, précisément parce que la maîtrise de la langue écrite n'est pas assurée.

Par ailleurs, dans cette perspective, le choix des textes reste essentiel. Certes les écrivains que j'ai cités, ne font pas du choix de l'œuvre un élément fondateur de

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

leur souvenir d'enfance. Michel Zynk comme Michel Tournier ne postulent pas l'impact de la qualité littéraire comme un élément clé de leur initiation, A. Manguel se souvient non sans nostalgie des ouvrages d'Enid Blyton qui ont accompagné ses premiers pas dans la lecture, mais c'est avant tout le *liseur* qui se souvient de la couverture colorée des ouvrages. Michel Tournier exemplifie quant à lui son discours en citant des œuvres reconnues et qui sont passées à la postérité, même s'il n'appuie pas sa réflexion sur cette notion. Par ailleurs, j'ai montré aussi que les écrivains interrogés sont issus d'un milieu lettré, ils seront donc dans leur éducation familiale mis en relation, à un moment ou à un autre avec des œuvres littéraires variées. Ce n'est pas le cas pour tous les élèves, certains ne rencontrent les livres que dans le cadre scolaire. De ce fait, le choix des œuvres reste un problème important qui doit être traité en fonction des objectifs poursuivis par l'enseignement de la lecture littéraire. En effet, si l'on veut construire tout à la fois une lecture participative et distanciée, il est important que les textes lus offrent soit des points de résistance au sens défini par C. Tauveron, soit une consistance au sens défini par D. Dubois-Marcoin, soit allient les deux. De ce fait, leur résistance comme moyen de construction de compétences de compréhension et interprétation, leur consistance comme capacité à mettre en résonance altérité et ipséité constituent des éléments de choix.

3.1. Lecture littéraire et apprentissages techniques

Comme je l'ai montré dans mon premier chapitre, une didactique de la lecture littéraire au cours préparatoire ne peut se construire en s'opposant à l'apprentissage du décodage, puisque ce dernier est nécessaire mais ne suffit pas à l'acquisition d'une autonomie. Par ailleurs, le décodage ne peut pas se substituer à la lecture littéraire, sinon celle-ci se transforme en déchiffrement de la littérature et les deux enseignements pâtissent de cette pratique. Il faut donc s'interroger sur la manière de conduire en parallèle ces enseignements, sur les points de rencontre et de friction entre les deux, enfin sur la progressivité de ces apprentissages.

3.1.1. Quelles nécessités ?

Pour ce faire, on ne peut envisager de débiter l'enseignement littéraire (comme l'accès au principe alphabétique d'ailleurs) au cours préparatoire seulement. Dès l'école maternelle, les élèves doivent s'approprier progressivement le langage littéraire et entrer dans la compréhension et l'interprétation des œuvres *via* l'écoute des textes. Ces pratiques recommandées par les chercheurs et plusieurs programmes successifs (dont ceux de 2008) visent plusieurs objectifs :

- l'acculturation littéraire par la découverte de l'univers de la fiction notamment,
- l'entrée dans le langage écrit, sa compréhension, sa pratique orale (dans la réception des textes et dans leur production en dictée à l'adulte),
- la prise de positions personnelles dans des échanges au sujet des textes : restitution du récit, interprétation, prise de distance, jugement axiologique, etc.

Souvent, en entrant au CP, ces conduites langagières autour des textes cessent. Les enseignants leur substituent des pratiques linguistiques relativement pauvres dans la mesure où les enfants n'ont pas encore acquis d'habiletés dans ce domaine. Les textes proposés en début d'année sont alors conformes au niveau de lecture des élèves : syllabes, mots phonologiquement simples, phrases simples construites avec des mots décodables. La complexité se construit dans une progression lente. Ces choix engendrent probablement, pour les élèves, une frustration, mais surtout une perte de sens quant à la fonction et l'ancrage culturels de la lecture. Apprendre à lire signifie alors, pour l'enfant, apprendre à déchiffrer des textes nouveaux et d'une grande simplicité. Sa représentation de l'apprentissage en sa visée devient alors tautologique : on ne lit que pour apprendre à lire.

Par ailleurs, quand on utilise un support littéraire plus complexe, on centre la réflexion sur le sens et on ne prend pas nécessairement en compte les impératifs techniques de l'apprentissage. Pourtant, plus l'enfant est à l'aise avec le déchiffrement, plus il acquiert une fluidité dans la lecture. Cette fluidité permet aussi d'améliorer ses capacités de compréhension des textes, mettant en place un cercle vertueux. Dès lors, il est nécessaire de faciliter un accès le plus rapide possible à l'automatisation des dimensions techniques de la lecture. Ainsi l'élève entrera plus vite dans une lecture personnelle.

L'apprentissage de la lecture semble, donc, toujours osciller entre deux pôles antagonistes. Un enseignement équilibré devrait s'évertuer à les rapprocher sans pour autant gommer les spécificités de l'un comme de l'autre. Cette dichotomie n'est pas simple à résoudre mais elle ne peut pas être rejetée systématiquement en choisissant, voire en opposant un pôle premier à côté duquel on pourra greffer un pôle secondaire. Pour construire cet enseignement équilibré, il faut imaginer des dispositifs didactiques innovants qui allient ces deux exigences et respectent les contraintes inhérentes à chacune d'entre elles.

3.1.2. La proposition didactique de M. Brigaudiot

3.1.2.1. Le texte au centre du dispositif

Dans un ouvrage qui propose une réflexion sur la *Première maîtrise de l'écrit*⁵⁸², Mireille Brigaudiot part de l'hypothèse que les pratiques linguistiques ne peuvent pas se construire sans une entrée progressive dans la langue écrite. Les élèves ont besoin de poursuivre, tout à la fois, la découverte de textes longs, complets voire complexes et d'engager un apprentissage des compétences dites de « bas niveaux » visant l'automatisation du déchiffrement par la mise en œuvre de processus conjoints de décodage et d'encodage. Selon la chercheuse, ces apprentissages ne nécessitent pas de transformer les élèves en « linguistes »⁵⁸³ à savoir qu'ils n'ont pas à travailler explicitement les compétences phonologiques. Les pratiques langagières doivent permettre d'accéder progressivement à la maîtrise linguistique. Pour y parvenir, M. Brigaudiot envisage des dispositifs qui favorisent des rencontres avec les textes, tout comme avec les situations d'encodage ou de décodage, sans pour autant organiser une programmation de l'enseignement des correspondances graphophonologiques. L'apprentissage de l'acte lexique est donc articulé à celui de la lecture des textes littéraires, sans instrumentalisation de ces derniers. Cette modalité de lecture de la littérature vise essentiellement l'apprentissage de la compréhension et par là-même, une forme d'acculturation à la langue écrite, voire à la langue littéraire. La chercheuse insiste notamment sur l'importance de mettre les élèves dans une double situation langagière : en langage

⁵⁸² BRIGAUDIOT, Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteurs spécialisés*, Hachette éducation, Paris, 2004, p.52-59.

⁵⁸³ *Ibid.* p. 53.

intérieur et en langage oral. Ainsi, les élèves sont conduits à verbaliser leur réception des textes, à formuler leur compréhension dans leurs propres mots. Ce dispositif permet de conduire progressivement les apprentis dans l'acceptation et l'intériorisation du langage écrit et surtout littéraire qui leur est étranger⁵⁸⁴.

Sans prise de risque et encouragés, ils sauront que cela nous intéresse de voir tout ce qu'ils peuvent faire avec des mots et la pensée.⁵⁸⁵

A l'issue de ce travail, l'enseignant élabore, sur la base des reformulations des élèves, un énoncé court, que M. Brigaudiot baptise *phrase-cadeau* et qui servira de support à la découverte de l'acte lexicale à la place du texte traditionnellement utilisé pour ce faire. Les élèves apprennent alors à décontextualiser des éléments du récit pour les recontextualiser dans des énoncés qu'ils ont produits. Ils construisent des phrases en lien avec leur mémorisation, compréhension du récit, phrases qui leur permettront de concilier activités linguistique et cognitive de compréhension, activités métalinguistiques d'accès au principe alphabétique. L'apprentissage se construit aussi dans une dynamique réflexive.

3.1.2.2. Des limites importantes

Les propositions de Mireille Brigaudiot ont ceci d'importants qu'elles renouvellent considérablement le statut du texte dans l'enseignement de la lecture. Cependant, elles ne permettent pas, pour autant, de concevoir une lecture littéraire telle que je l'ai définie précédemment.

En effet, l'approche proposée reste résolument linguistique et cognitive. Il s'agit de faciliter l'entrée dans les différentes facettes de la langue et de permettre à l'enfant de construire des capacités techniques à décoder, et à maîtriser les inférences. La pluralité des interprétations, donc la prise en compte d'une appropriation subjective du texte par les élèves n'est pas travaillée, voire est déniée. Effectivement, Mireille Brigaudiot insiste sur l'idée que seule la compréhension littérale est en jeu à ce stade de l'apprentissage. Il ne lui semble donc pas nécessaire de faire formuler l'interprétation qui, selon elle, serait la plus plausible. Dans la perspective qui est la sienne, en janvier de l'année de CP, il suffit encore de

⁵⁸⁴ Cf. p. 217-219.

⁵⁸⁵ *Ibid.* p. 54.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

« s'arrêter à l'explication des faits »⁵⁸⁶ donc relevant vraisemblablement de la compréhension littéraire. Certes, l'idée de pluralité des approches est présente dans le discours mais ne concerne pas le sens des textes.

Par ailleurs, la notion de culture littéraire est évoquée dans une acception large, qui relève de la littératie et non de l'approche littéraire. Selon M. Brigaudiot, l'idée d'une programmation des lectures afin d'instituer un tissage et d'organiser des liens entre les textes, relève plus d'une « mode »⁵⁸⁷ que d'une réelle exigence didactique. Ainsi, elle s'interroge sur la nécessité, voire l'intérêt pour l'apprentissage d'instituer des réseaux ou des parcours de lecture. Elle considère que la construction des liens entre les textes ne doit pas faire l'objet d'un enseignement, mais reste le fruit du hasard des rencontres réalisées et de la mémoire que les élèves ont conservés du récit. Pourtant, comme je l'ai montré à l'appui des travaux de H.R. Jauss, la compréhension des textes et leur actualisation s'installent par le dynamisme des interactions instituées notamment grâce aux traces laissées par les lectures antérieures. L'analyse des souvenirs de lecture présentée ci-dessus, comme celles réalisées par B. Louichon⁵⁸⁸, atteste de la fluctuance du souvenir. Il n'est effectivement pas indispensable de retenir à jamais toutes les lectures d'enfance pour se construire comme lecteur. Cependant, si l'on veut former un lecteur – au sein d'une classe – il semble essentiel de structurer sa culture littéraire puisqu'elle lui permet d'entrer dans la compréhension et l'actualisation des textes. Dans cette perspective, la lecture de la littérature telle la conçoit Mireille Brigaudiot reste un instrument au service de l'enseignement de la langue et de la compréhension à défaut d'être l'instrument du décodage. Les principes développés par M. Brigaudiot se réfèrent plus à la maîtrise d'un niveau de littératie qu'à l'appropriation de la lecture littéraire.

Enfin, le dispositif que la linguiste envisage ne peut se concevoir en dehors d'une pratique personnelle de l'enseignant et avec une capacité d'anticipation très limitée dans la mesure où il ne construit pas de programmation dans l'étude de l'acquisition des phonèmes. Cette pratique requiert d'une part une solide expérience professionnelle pour analyser les phonèmes travaillés et d'autre part, impose de ne pas travailler à partir de manuels. Certes, les manuels d'apprentissage de la lecture peuvent contenir de nombreuses imperfections. Néanmoins, ils constituent un

⁵⁸⁶ *Ibid.* p. 125.

⁵⁸⁷ *Ibid.* p. 55.

⁵⁸⁸ LOUICHON, Brigitte, *La littérature après coup*, *op. cit.*

ensemble de points de repères dans les apprentissages et invitent l'enfant à réfléchir aux différentes fonctions des livres comme à leurs usages, compétence culturelle importante à développer pour se repérer dans le monde des œuvres. La place que le livre occupe dans le souvenir d'enfance, démontre par ailleurs, l'importance de sa présence dans les premières lectures. L'apprentissage de la lecture ne peut se satisfaire d'un ensemble épars ou reliés de feuilles photocopiées. Enfin, les travaux évoqués dans mon premier chapitre⁵⁸⁹ tendent à démontrer que l'acquisition du décodage, qui vise la mise en œuvre d'automatisme, nécessite un apprentissage structuré.

Les propositions établies par Mireille Brigaudiot présentent donc un intérêt didactique certain dans le cadre scientifique établi par la littératie, mais se doivent d'être aménagées si on veut assurer un enseignement de la littérature.

3.1.3. Une proposition de dispositif

A l'issue de cette analyse, je suis en mesure d'envisager quelques principes permettant l'élaboration d'un dispositif didactique à même d'organiser un apprentissage conjoint de la lecture littéraire et de l'acte lexique. Chaque élément du dispositif littéraire exposé ici, sera repris dans la suite de ce développement.

3.1.3.1. Faire des choix matériels

Compte tenu de l'importance revêtue par la matérialité dans les souvenirs de lecteurs, il ne faut pas négliger cette dimension. Il me paraît indispensable d'instituer une dynamique culturelle qui passe par la découverte d'œuvres et la manipulation de livres. Il n'est pas concevable d'enseigner la lecture uniquement à partir de textes photocopiés ou reproduits sur des manuels. L'enfant doit pouvoir manier des livres, les ouvrir, les feuilleter, en regarder les images, tenter d'en percer le mystère, pour construire une relation personnelle et développer l'instance du *liseur*. Les albums de littérature de jeunesse semblent être des alliés indispensables dans cette démarche et des supports adéquats pour la construction d'une lecture littéraire. L'album, qui associe étroitement texte et image, présente plusieurs intérêts. D'une part, il est attrayant pour l'enfant du fait des illustrations et développe donc la motivation. D'autre part, le texte et l'image participent ensemble à la narration, installant des

⁵⁸⁹ Cf. p. 116-122.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

effets littéraires : redondances, décalages, points de vue différents. La portée littéraire et esthétique de l'album est donc soutenue par le support de l'image. C'est un atout important pour guider l'élève dans ses premières lectures. J'y reviendrai dans l'analyse des supports utilisés pour l'expérimentation.

Par ailleurs, il ne serait pas bon que ces albums puissent incarner, par la suite, dans le souvenir du lecteur, une approche parfois difficile du déchiffrement. Il est donc indispensable d'adjoindre un manuel d'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire un livre dont le seul objectif est d'enseigner l'acte lexique et de favoriser des entraînements. De plus, pour faciliter l'intégration des diverses composantes de la lecture, il semble essentiel de dissocier les activités de lecture littéraire, réalisées à partir des albums, et de décodage, réalisés à partir du manuel. Cette diversification des supports de lecture permet de présenter deux modalités de travail : d'une part, on organise la lecture littéraire comme objet d'enseignement à partir de l'album, d'autre part on enseigne l'acte lexique et ses aspects techniques à partir du manuel. Diversification ne doit pourtant pas rimer avec disjonction. Si les supports sont différents, les contenus textuels doivent être reliés afin que l'enfant puisse installer une cohérence entre les différents principes et supports d'apprentissage. Pour cela, il faut prévoir aussi une organisation des apprentissages.

3.1.3.2. Organiser l'enseignement autour des textes littéraires

On a pu voir avec la position de M. Brigaudiot ainsi que le récit d'Hubert Nyssen, que la compréhension première des textes littéraires se construit, tant que les élèves n'ont pas une maîtrise suffisante de l'écrit, dans une pratique langagière, le texte étant lu à voix haute par l'enseignant. Le dispositif que je veux mettre en place doit prendre en compte cette donnée : la lecture littéraire ne peut être envisagée comme une lecture autonome et personnelle de chaque élève au début du cours préparatoire. Les œuvres littéraires sont donc systématiquement travaillées dans des activités collectives, toujours précédées de lectures expressives à voix haute. Ces lectures oralisées favorisent l'apprentissage de la compréhension/interprétation des textes, leur mémorisation, leur mise en réseau, la construction des connaissances nécessaires, l'appropriation personnelle des œuvres.

En outre, les activités réalisées dans ce cadre doivent permettre d'éprouver la pluralité des significations en mettant en évidence les réceptions personnelles et singulières puis en les confrontant. Ces lectures sont associées à des activités d'écriture personnelle pour revenir sur certains aspects des textes et de leurs fonctionnements. Celles-ci favorisent l'acquisition des dimensions cognitive, argumentative, symbolique et affective de la lecture.

Compte tenu de cette organisation des supports, l'apprentissage de l'acte lexique peut se construire sur des extraits des œuvres étudiées dans le cadre de la lecture littéraire et en aval de celles-ci, au moins tant que le déchiffrement n'est pas fluide. Le manuel doit donc proposer des pages consacrées à la lecture des textes et constituées d'extraits pertinents pour les apprentissages. Ce choix didactique évite l'écueil dénoncé par F. Grossmann et évoqué dans mon premier chapitre⁵⁹⁰. Le texte étant déjà connu, le décodage s'installe comme une lecture seconde, une « reconstitution » pour reprendre l'expression déjà citée d'H. Nyssen. Ainsi, l'attention de l'élève, détournée de la construction du sens, peut se centrer réellement sur la dimension métalinguistique de l'apprentissage. La mise en œuvre des voix directe et indirecte est au centre de ces activités. L'enfant apprenti-lecteur est alors invité à se polariser sur la somme des mots qui composent le texte, sur leur morphologie, leur place dans la phrase, leur signification isolée, contextuelle puis leur référent. L'activité éveille sa curiosité linguistique, facilite son appropriation des matériaux qui composent la langue.

Cependant, cette pratique de découverte ne suffit pas à acquérir des automatismes. L'enfant a besoin de déchiffrer et comprendre d'autres textes, cette fois, dans une lecture première. Ces énoncés doivent être conçus avec les matériaux que les élèves sont capables de décoder. En outre, ils ne devront pas poser de problèmes majeurs de compréhension pour polariser l'attention de l'enfant sur l'activité d'identification des mots et de déchiffrage de phrases. Ils seront donc élaborés pour les besoins de la cause avec un objectif précis : mettre en œuvre des principes de décodage/encodage. Ils constitueront un entraînement indispensable pour la stabilisation de l'acte lexique.

Enfin, des synthèses régulières des acquis sont nécessaires et constituent un répertoire des notions qui guident l'enfant dans son apprentissage : les textes lus

⁵⁹⁰ Cf. p. 62.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

constituent une réserve lexicale et syntaxique ; les tableaux de combinaisons graphophonologiques, un outil de structuration des connaissances auxquels l'élève est invité à se référer en permanence dans les activités de décodage et d'encodage. L'ensemble de ces activités visent ainsi un apprentissage progressif et la maîtrise des dimensions linguistiques et cognitives de la lecture.

3.1.3.3. Acquérir rapidement une fluidité de lecture

Au fil de l'apprentissage et en fonction de la maîtrise acquise par les élèves, la découverte des textes littéraires peut débiter par des lectures autonomes d'extraits, à la condition expresse que leur déchiffrement soit aisé. Pour ce faire, il est nécessaire d'acquérir rapidement une fluidité dans la construction des correspondances graphophonologiques et la maîtrise du capital orthographique. Le rythme d'acquisition des phonèmes doit s'installer à raison de deux phonèmes par semaines, au lieu du phonème unique. Je partage avec M. Brigaudiot l'idée qu'on ne doit pas envisager la formation du lecteur à l'aune de celle d'un phonéticien. Apprendre à déchiffrer implique d'ouvrir un champ de réflexion visant à découvrir la manière dont graphèmes et phonèmes se combinent pour former des syllabes et des mots sans prétendre à l'exhaustivité. Il n'est pas nécessaire de maîtriser toutes les finesses de l'organisation phonologique d'une langue pour savoir lire. Ainsi en français l'apprentissage du phonème [œ] ne nécessite que l'élève repère sa phonologie dans la mesure où ce phonème est codé par un graphème unique *un* que les enfants apprennent à lire par la voix directe.

Cependant, il me semble nécessaire de structurer et rythmer cet enseignement qui relève, bien sûr, d'une activité réflexive, mais aussi de l'acquisition d'automatismes. Dès lors, il paraît essentiel de centrer prioritairement l'attention de l'élève sur les graphèmes les plus fréquents qu'ils ont rencontrés dans leurs premiers essais de lecture. En début d'année, les activités peuvent être organisées de l'oral pour aller vers l'écrit (du phonème vers le graphème). En effet, dès l'école maternelle, les élèves acquièrent progressivement des capacités métalinguistiques en apprenant à manipuler des syllabes, voire des phonèmes. Puis, pour permettre une automatisation des connaissances et installer les élèves dans une véritable posture de chercheurs, il faut repartir des lettres pour observer les phonèmes qu'elles peuvent coder et installer une véritable compréhension de la complexité du système

orthographique. Ces choix didactiques qui sont ceux adoptés dans la conception de la méthode *à l'école des albums*, sont aujourd'hui reconnus par la recherche scientifique(Roland Goigoux, à l'issue d'une étude conduite en 2007/2008⁵⁹¹, en défend la pertinence dans ses interventions auprès des enseignants). Il considère que « l'accélération du début d'année déclenche une « dynamique d'apprentissage » sensible toute l'année »⁵⁹².

Par ailleurs, ces principes rejoignent les préconisations du document d'accompagnement *Lire au CP* qui affirme « qu'il faut donc savoir rechercher un rythme rapide pour ne pas ralentir certains élèves et soutenir fortement les autres pour qu'ils ne perdent pas pied. »⁵⁹³

Pour ce faire, il est indispensable de prévoir des activités réflexives, régulières et récurrentes afin de centrer l'élève prioritairement sur la tâche métalinguistique.

Par ailleurs, la lecture littéraire au CP passe prioritairement par l'écoute de textes lus par l'enseignant. Cependant, elle n'en reste pas moins une modalité qui vise – comme pour le lecteur autonome – non seulement la compréhension et l'interprétation des textes, mais aussi la réalisation d'une expérience esthétique et humaine.

3.2. La lecture littéraire au CP

Lire implique de construire du sens. J'ai montré précédemment quelles relations entretiennent la compréhension et l'interprétation des textes. Il me semble maintenant nécessaire d'envisager la manière dont on peut traiter ces deux aspects de la lecture littéraire au cours préparatoire. Comment repérer les problèmes de compréhension ? Comment le lecteur les résout-il ? Peut-on raisonnablement conduire des élèves à installer une attitude interprétative tant que la maîtrise de la langue écrite n'est pas assurée ? Quels dispositifs mettre en place pour ce faire ?

⁵⁹¹ Enquête dont le rapport a été remis à la direction des éditions Retz et dont le chercheur fait état dans ses interventions auprès des enseignants.

⁵⁹² GOIGOUX, Roland, « enseigner le code graphophonologique deux fois plus vite », interview donné à Luc Cédelle pour *Le monde de l'éducation*, septembre 2008.

⁵⁹³ Ministère de l'éducation Nationale, *Lire au CP*, p. 4.

eduscol http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf consulté le 3 mai 2012

3.2.1. Les difficultés liées aux stéréotypes

J'ai montré dans la première partie de ce chapitre, à l'appui des travaux de J. L. Dufays, que le lecteur a recours à de nombreux systèmes de stéréotypes et de références pour comprendre et interpréter les textes. Il les construit autant dans ses expériences sociales que littéraires, s'y réfèrent et les confrontent aux codes du texte que l'auteur a installés. Cette observation du fonctionnement du lecteur est intéressante pour construire une didactique de la lecture, puisqu'elle permet de dégager des savoirs à installer et structurer afin d'étendre le champ de connaissances des apprentis-lecteurs et installer une progressivité dans l'apprentissage. Selon J. L. Dufays, cette progressivité passe nécessairement par l'*elocutio*. Néanmoins, il me semble que si l'on aborde les textes par une lecture magistrale, on peut aussi prendre en compte d'autres aspects des textes, liés à leur fonctionnement intertextuel par exemple ou à leur portée axiologique voire idéologique, comme je le montrerai dans l'analyse des albums au chapitre trois. Au cours préparatoire, il n'est pas utile d'installer des savoirs formels sur ces codes mais d'en répertorier quelques éléments et d'apprendre à les manipuler pour accéder à la réception des textes. Cependant, il est aussi nécessaire Enseigner la lecture d'un texte nécessite donc, en premier lieu, de développer

- des connaissances linguistiques – qui se matérialisent dans l'acte lexique - permettant de structurer le rapport à l'*elocutio*
- une capacité à mobiliser les codes de références personnelles à partir des stéréotypes qu'il faudra être capable d'identifier ;
- d'une capacité à confronter ces stéréotypes à ceux du texte pour établir un sens global, et peut-être modifier le système stéréotypes du lecteur par cette confrontation.

Par ailleurs, j'ai évoqué aussi la manière dont, selon le chercheur belge, la *doxa* du lecteur se constitue. Elle s'installe d'une part grâce aux expériences personnelles construites dans un cadre socio-culturel donné, d'autre part par l'ensemble des topos littéraires installés. Au cours préparatoire, l'expérience littéraire comme l'expérience humaine restent encore relativement limitées. Enfin, l'élève doit produire un effort important pour mobiliser ses connaissances au bon moment et à bon escient. L'enseignement de la compréhension littéraire doit donc lui permettre :

- de mobiliser ses codes personnels à bon escient pour les confronter au texte
- de les construire, les structurer, les enrichir par les lectures,
- de s'approprier la maîtrise lexicale, syntaxique et référentielle nécessaire à la mise en confrontation de ses références avec la structure textuelle.

Pour cela, la compréhension au CP s'appuie sur l'identification des faits dans les histoires racontées (univers de références, système des personnages, organisation de l'action, relations logiques qui s'instaurent entre les événements) et sur l'observation du fonctionnement du récit (prise en compte du genre et de la structure, statut du narrateur, et typologie de la relation texte-image dans le cadre de l'album). Pour construire cette compréhension, il est enfin nécessaire de faire émerger les codes du lecteur, c'est-à-dire sa subjectivité.

3.2.2. Installer une orientation préalable

L'identification de *l'univers de référence* et des personnages qui construisent une histoire est indispensable, car ce sont des éléments essentiels à l'élaboration d'une fiction narrative. Cependant l'identité du personnage (comme celle du monde décrit) « ne peut se concevoir que comme le résultat d'une coopération productive entre le texte et le sujet lisant. »⁵⁹⁴ En effet, le monde fictionnel est conçu dans une incomplétude nécessaire à la tension narrative.

A six ou sept ans, les connaissances sont souvent imprécises, fragmentaires, restreintes et leur mobilisation peut s'avérer encore périlleuse. Il est pourtant nécessaire que l'univers de référence du lecteur puisse trouver des jeux d'échos dans le texte. En effet, si les références du récit ne présentent pas de lieux communs avec celles de l'élève, celui-ci ne pourra pas entrer dans l'histoire ou construira un texte de lecteur sans rapport précis avec le contenu narratif.

Installer une « orientation préalable de la lecture »⁵⁹⁵ est donc nécessaire pour permettre à l'enfant de s'ouvrir au texte, au monde qu'il développe et de centrer son attention sur les points importants qui favorisent la compréhension voire l'interprétation du texte. En effet, le lecteur expert choisit ses lectures en s'appuyant sur divers éléments. D'une part, il mobilise ses connaissances des genres, des

⁵⁹⁴ JOUVE, Vincent, *L'effet personnage dans le roman*, op. cit., p.27.

⁵⁹⁵ *Ibid.*, p. 85.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

écrivains, du système éditorial et choisit l'œuvre selon des affinités et/ou le contexte culturel de sa lecture. D'autre part, il prélève des indices paratextuels ou co-textuels en lisant des résumés, extraits, critiques. Enfin, il peut construire son choix grâce à des interactions socio-culturelles : échange entre pairs, émissions culturelles, etc. Ainsi, quand il aborde la lecture de l'œuvre, il a déjà convoqué des codes personnels qui orientent sa lecture. L'élève au sein de la classe est rarement amené à choisir les lectures collectives qui dépendent essentiellement des intentions didactiques, parfois même des goûts, de l'enseignant. L'apprenti-lecteur ayant donc des compétences mal assurées, il se trouve, de ce fait, devant une double difficulté :

- devoir mobiliser ses codes personnels à bon escient et les confronter aux codes du texte ;

- convoquer ses codes personnels en cours de la lecture sans aucune orientation des choix au préalable.

Pour résoudre cette difficulté, il s'avère indispensable de concevoir des activités qui prédisposent le jeune lecteur à entrer plus aisément dans l'univers du récit. L'orientation préalable est donc liée aux choix didactiques réalisés pour présenter et lire le texte. Le dispositif choisi par l'enseignant induira chez l'enfant des attentes de lecteur que l'audition du récit ou d'un passage permettra de valider ou invalider. Ce dispositif ne doit donc pas être construit au hasard et surtout il ne doit pas s'installer selon des grilles ou des activités préétablis car il dépend du texte lui-même. Les deux exemples suivants témoignent effectivement de l'importance de ce choix.

3.2.2.1. Une question mal posée

Pour permettre aux éditrices de mieux connaître leur public et de mesurer l'adaptation de leurs publications aux jeunes lecteurs, les éditions Bayard Presse organisent des séances de lecture dans les écoles. Dans ce cadre, plusieurs élèves de petite et moyenne section se sont trouvés en difficulté dans la compréhension l'album *Il était une fois deux monstres*⁵⁹⁶ dont la première double page est reproduite ci-dessous.

⁵⁹⁶ MAC KEE, David, « Il était une fois deux monstres », in *Tralalire n° 102*, Bayard presse, Paris, 2009.



Cette difficulté s'est installée en partie parce que les références qu'ils ont été conduits à mobiliser initialement, les ont décentrés du récit comme en atteste le dialogue suivant

L'animatrice présente la première de couverture de l'album, lit le titre et demande :

« ça existe les monstres ? »

E1 « oui »

E2 « non »

E3 « si dans les forêts, loin très loin »

E4 « on peut les voir dans les musées ! »

E5 « Ouais, c'est des squelettes ! Je l'ai vu l'autre jour dans le musée »⁵⁹⁷

Cet échange témoigne effectivement de la mobilisation de codes personnels (forêts, musées, squelettes) qui sont suscités par l'interrogation de la lectrice-animatrice. Or, cette première question posée en guise d'introduction, décentre les élèves du contenu du récit lui-même qui d'ailleurs, ne stipule pas l'existence des monstres comme vraisemblable, mais l'institue comme un fait du récit. Par son interrogation, l'animatrice invite les enfants, à mobiliser leurs connaissances extratextuelles sur le statut d'un stéréotype mythologique et littéraire et son lien hypothétique à la réalité, alors qu'elle aurait dû considérer son existence dans cette fiction, comme un fait narratif intangible.

Par ailleurs, la représentation iconographique des personnages, que l'on peut voir sur la reproduction *supra*, ne rattache pas, par les couleurs (bleue et rose) notamment, la présence d'une « crête » ou de dents pointues sortant des mâchoires, le personnage au stéréotype du monstre tel que se le représente la majorité des élèves. Aujourd'hui, en effet, pour de nombreux enfants, cette représentation stéréotypique se fige autour du personnage de Shreck. La question de départ insinue donc un doute dans l'esprit de l'élève qui peut être amené à remettre en question la voix du texte en se demandant si les personnages dessinées sont bien des monstres.

L'univers de référence du récit et le problème posé sont très complexes : deux monstres vivent chacun d'un côté d'une montagne. La présence du soleil qui se lève

⁵⁹⁷ Propos recueillis par Marie-Hélène Gros, chef de rubrique du magazine *Tralalire* éditions Bayard Presse, lors d'une lecture dans une classe de PS/MS de la ville de Montrouge (92), novembre 2008.

d'un côté quand la lune se couche de l'autre, crée un différend entre eux. L'agressivité se manifeste verbalement, puis par le lancement de pierres dérobées à la montagne. Les deux monstres se battent jusqu'à détruire cette montagne et se réconcilier. Le point de départ du conflit est difficile à percevoir par de jeunes enfants, ce sont donc ces éléments qu'il aurait fallu mettre en évidence. Il aurait donc été beaucoup plus intéressant de travailler en amont du texte sur une présentation des personnages (monstre bleu, monstre rose), sur l'endroit où ils vivent et sur leur divergence. On aurait pu alors demander aux élèves si ces monstres avaient l'air de monstres et donner un objectif à la lecture : lire l'histoire pour comprendre pourquoi ce sont des monstres / pour savoir ce que font ces monstres.

A contrario, la problématisation de leur existence aurait pu être intéressante, une fois la compréhension littérale assurée, pour dégager une portée axiologique au récit et en tirer un profit symbolique. Elle aurait pu être développée en deux temps. D'une part, on pouvait interroger l'existence des deux personnages, pour comprendre qu'ils appartiennent à la fiction. La couleur de l'iconographie devenait alors un allié pour déterminer le caractère fictionnel peu vraisemblable de monstre bleu ou rose⁵⁹⁸. Ensuite seulement, l'enseignant pouvait demander si les monstres existent dans la réalité en s'appuyant sur l'attitude des deux personnages et en leur cherchant des équivalents dans le réel. Une telle approche aurait permis aux élèves d'accéder à une des dimensions symboliques du récit. Elle les aurait incités à porter un jugement axiologique sur les personnages, voire sur le récit lui-même.

3.2.2.2. Un « stéréotype didactique » non réfléchi

L'analyse des premières de couvertures d'album produit, parfois, un effet similaire. Ainsi, lors d'une recherche antérieure, j'ai moi-même été amenée à étudier des débats d'interprétations conduits autour de l'album *C'est pas moi*⁵⁹⁹ et reproduite ci-dessous.

⁵⁹⁸ la symbolique des couleurs serait intéressante à interpréter mais avec des élèves nettement plus âgés.

⁵⁹⁹ ROBERT, Emmanuelle, BADEL, Ronan, *C'est pas moi*, Seuil jeunesse, Paris, 2002.



Dans une classe de cours préparatoire, l'enseignante qui démarre systématiquement une lecture par l'observation de la première de couverture, interroge la perception de ses élèves. Ils identifient mal l'enfant qui est placé entre les jambes du personnage de premier plan et estiment que c'est un chien. Dès lors, le débat est rendu impossible par cette référence qui n'a aucune réalité dans le texte, mais qui s'est installée dans les horizons d'attente des élèves.

La lecture des premières de couverture, plus rarement des quatrièmes (mais les albums proposent rarement des résumés) est constituée souvent en point de passage obligé pour installer des horizons d'attente chez les élèves. Pourtant, chaque couverture ne porte pas les éléments essentiels du récit. Par ailleurs, cette analyse est souvent laissée à l'appréciation des élèves. L'enseignant les invite à verbaliser leurs propositions (ici un chien par exemple) sans rebondir et sans installer des vérifications possibles (feuilleter le livre pour voir s'il y a un chien par exemple) lorsque cela est nécessaire. Il y a donc une réflexion à mener sur les hypothèses initiales (ou en cours) de lecture, afin d'éviter une orientation de la lecture qui pose problème ensuite aux élèves.

Ces deux exemples attestent de la prégnance des représentations individuelles parfois excessivement éloignées du récit lui-même. Pour favoriser la construction de la compréhension littérale, il faut donc travailler la mobilisation des références en tenant compte de la dynamique textuelle, des codes que le texte convoque, et non uniquement à partir d'un questionnement ou d'une iconographie représentant déjà une interprétation subjective du texte. Ces réflexions sont à conduire par l'enseignant en amont du travail avec les élèves, afin de proposer des dispositifs féconds.

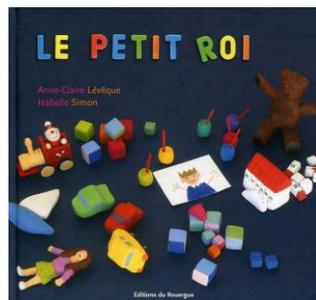
3.2.3. Identifier les références textuelles

3.2.3.1. Univers de référence et personnage

L'apprentissage de la compréhension passe donc par la mise en œuvre de dispositifs permettant dans un premier temps d'identifier les réseaux de références du texte (voire de les donner aux élèves en amont du texte par la narration du récit comme le fait la grand-mère d'Hubert Nyssen). Dans un second temps, à l'issue de l'écoute du texte, le dispositif doit permettre aux élèves de verbaliser leur perception de l'univers créé par l'auteur.

L'enfant a besoin de savoir identifier le cadre spatio-temporel et les personnages d'un récit puisque ceux-ci fondent la réalisation des actions, des intentions, de la trame narrative. Cette identification est souvent rendue difficile par la réalisation linguistique du texte qui utilise des modes de référencement qui lui sont nécessaires mais parfois complexes à reconnaître. Pourtant l'élève doit donc construire simultanément des connaissances littéraires notamment autour des personnages stéréotypiques et des archétypes qu'ils incarnent, mais aussi des connaissances linguistiques qui leur permettront de les identifier dans le texte.

Par ailleurs, la présence d'un stéréotype et sa reconnaissance par les élèves peut induire des attentes de lecture qui seront déjouées et rendre ainsi la compréhension difficile, comme dans l'album : *Le petit roi*⁶⁰⁰ dont je reproduis ci-dessous la couverture.



Dans cette œuvre, la couverture annonce clairement la présence d'un roi (par le titre, le dessin au centre de l'illustration) mais l'illustration construit un univers de référence enfantin par la présence de nombreux jouets. L'histoire ne met en scène aucun roi, mais des enfants qui s'appellent tous moi et qui crient. Il s'agit donc pour l'auteur d'évoquer l'idée *d'enfant-roi*.

⁶⁰⁰ LEVEQUE, Anne-Claire, SIMON, Isabelle, *Le petit roi*, éditions du Rouergue, Arles, 2002.
Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

Dans ce cas, la connaissance du stéréotype du *roi* brouille la compréhension littérale du texte et impose une interprétation. J'y reviendrai dans la partie réservée à l'étude de l'interprétation.

3.2.3.2. La logique des enchaînements

Enfin, les jeunes lecteurs doivent aussi parvenir à comprendre l'enchaînement des actions et le système relationnel qui unit les personnages. Les élèves doivent apprendre à percevoir la chronologie des événements, notamment quand l'écriture présente des ruptures temporelles mais surtout la logique qui préside à leur organisation. Les relations cause-conséquence sont, elles-aussi, particulièrement complexes à percevoir pour un jeune élève. Le travail mené en compréhension doit donc les mettre en évidence, parfois les rendre explicites et permettre aux écoliers d'entrer dans la logique du récit. L'univers de référence et/ou les actions et intentions des personnages jouent un rôle essentiel dans cet apprentissage. Par exemple l'album *C'est pas moi* se construit sur une prolepse : la première page expose la situation du narrateur lors de la résolution négative de l'intrigue (« Aujourd'hui tout va mal ») puis le récit évoque ce qui s'est passé la veille et qui a conduit l'enfant-narrateur à formuler le constat que tout va mal. Cette prolepse permet de créer une attente de lecture et de démarrer l'histoire *in médias res* : le lecteur sait que le récit va exposer les raisons du malaise de l'enfant-narrateur. Pourtant, avec des élèves de CP, cette rupture temporelle peut installer un brouillage dans la compréhension des événements du récit. Les enseignants doivent donc interroger la manière dont ils vont faire lire le récit à leurs élèves, notamment, par exemple en déstructurant l'ordre du récit pour retrouver l'ordre des événements. Une deuxième lecture pourra ensuite permettre aux élèves de réfléchir à l'intérêt de lire la résolution avant de connaître l'intrigue. De ce fait, il est donc indispensable de faire observer des fonctionnements textuels différents aux élèves pour construire des compétences en compréhension.

3.2.4. Maîtrise linguistique et structurelle.

Il ne s'agit pas de transformer les élèves en champion de la narratologie ou des genres textuels. Il ne s'agit pas non plus de formaliser des concepts narratologiques ou grammaticaux. Simplement, il semble essentiel de lier

l'apprentissage de la compréhension au fonctionnement du texte lui-même à la mise en œuvre de la langue.

3.2.4.1. Les structures textuelles

La structure des textes, comme le genre, ont une incidence sur la réception du lecteur. A l'école maternelle, les élèves apprennent déjà, dans la succession des lectures, à installer des horizons d'attente liées à l'organisation de la narration. Par exemple, une structure répétitive comme celle des contes en randonnée implique une organisation de la tension narrative qui, le plus souvent, s'accroît au fil des rencontres. La récurrence des épisodes, fréquemment appuyée par une récurrence au niveau linguistique, permet d'installer une compréhension de la situation et, de ce fait, une attente. La nécessaire rupture dans cette récurrence (par l'introduction d'un événement extérieur ou une accumulation trop importante) est, dès lors, perçue avec plus d'acuité par l'enfant qui attend le moment de la rupture. Le récit *La moufle*⁶⁰¹, dont il existe de multiples versions, se structure de cette manière. L'histoire débute au moment où un gros homme laisse tomber une moufle dans la neige sans s'en rendre compte. Une petite souris, qui découvre l'objet, décide d'en faire son refuge. Elle y accueille successivement : une grenouille, une chouette, un lièvre, un renard, un sanglier, un ours. Puis, arrive une petite fourmi, elle-aussi autorisée à partager le gîte. Mais elle fait éclater la moufle lorsqu'elle pénètre à l'intérieur provoquant ainsi un effet humoristique.

Dans ce récit, la relation de cause à effet est complexe à construire car elle s'installe moins sur le poids de l'animal qui pénètre dans la moufle que sur le nombre d'animaux. Il s'agit de comprendre en quelque sorte qu'une goutte d'eau peut faire déborder un vase. Néanmoins, la présence antérieure des gros animaux gêne la compréhension de la résolution finale. Comment une petite fourmi peut-elle faire exploser la moufle alors que l'ours a pu entrer sans problème ? L'album permet d'aborder la notion de quantité, mais la manière dont elle est formulée peut faire obstacle pour des élèves qui ont encore du mal avec ce concept.

Par ailleurs, la tension qui s'installe par l'arrivée de personnages de plus en plus imposants et le nombre d'épisodes qui participent à la montée de cette tension

⁶⁰¹ résumé conçu à partir de la version de : BARBARA, Diane, *La moufle*, éditions Actes sud junior, Arles, 2002.

permettent aussi à l'enfant d'installer une représentation de la récurrence dans un récit. Ainsi, pour comprendre la ruse du chat botté, il faut construire une inférence logique pour comprendre l'intention qui guide toutes ses interventions auprès du roi : des cadeaux divers apportés à l'organisation de la rencontre faussement fortuite entre le roi et le fils du meunier, futur marquis de Carabas. La lecture antérieure de textes à structures répétitives peut permettre d'installer des repères intéressants pour aborder cette œuvre difficile. Par ailleurs, l'intrigue du *Chat botté* est liée à l'univers merveilleux mis en scène dans les contes, puisque le chat parvient à offrir un château à son maître en dévorant l'ogre qui l'occupe. Les figures de la métamorphose, de l'ogre sont des indicateurs qui permettent au jeune lecteur de situer un univers de référence du conte. L'enfant rompu à la récurrence des situations sentira la montée de la tension narrative et cherchera à établir un lien entre les cadeaux faits au roi et la métamorphose d'un fils de meunier pauvre, en riche marquis.

3.2.4.2. Narration et point de vue

La compréhension d'un texte passe aussi par la perception des voix narratives et du point de vue, notamment quand le narrateur est interne ou omniscient. C'est une des complexités du langage littéraire. Il est donc nécessaire d'apprendre à repérer le narrateur quand il est interne parce que son identification est indispensable à la compréhension du système des personnages. Quand le récit est écrit à la première personne, cette identification pose des difficultés car le jeune lecteur a souvent des problèmes pour référencer le pronom à la première personne (« qui est je ? ») puisque l'enfant doit s'appuyer sur d'autres indices textuels pour dégager les caractéristiques du personnage. L'album s'avère être un allié important pour soutenir la compréhension car la voix du narrateur peut s'incarner dans une représentation iconographique. Il faut cependant, apprendre aussi aux élèves à repérer les indices textuels qui favorisent l'identification du narrateur. Ce travail participe à la construction des horizons d'attente et la pratique de lectures fragmentées dans des extraits permet de guider les élèves dans cet apprentissage comme je vais l'illustrer par l'exemple ci-dessous.

La proposition présentée ci-après pour déclencher une attente de lecture est articulée à la lecture d'un extrait de l'album *C'est pas moi*, évoqué précédemment à

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

propos de l'analyse des premières de couvertures. Les élèves sont invités à lire (ou à écouter) la phrase reproduite ci-dessous.

Maman est rentrée dans ma chambre très en colère, avec les joues toute rouges et les cheveux ébouriffés, en disant que j'allais regretter ce que j'avais fait.⁶⁰²

Cette phrase est d'une grande complexité syntaxique du fait du style indirect et de l'ellipse présente dans l'expression « ce que j'avais fait ». Cependant, elle peut favoriser l'installation un dispositif particulièrement fécond.

Faire repérer les personnages dans cet énoncé est intéressant pour parvenir à identifier le « je » comme appartenant au répertoire des personnages. En effet, l'univers de référence du récit est très proche du vécu des élèves donc ne leur sera pas étranger (une mère en colère, la chambre de quelqu'un – très probablement son enfant). Ils pourront donc construire rapidement un aperçu de la situation grâce à leurs propres codes : une maman est en colère, elle va dans la chambre de son enfant pour le gronder. L'enseignant initiera un retour et une analyse du fonctionnement textuel pour faire identifier les modes de désignation des personnages (*maman / je*) et éventuellement analyser le sens des mots difficiles comme *regretter* qui sous-entend que l'enfant a commis une acte répréhensible aux yeux de sa mère. La difficulté réside surtout dans la menace que la mère fait peser sur l'enfant, de lui-même il ne regrette pas. Dans le même temps, on peut repérer les points non formulés dans le texte, comme le sexe de l'enfant, mais que le lecteur a la possibilité d'imaginer. Rien dans le texte n'indique que c'est un garçon, le lecteur peut identifier ce qu'il veut. Il est intéressant d'ailleurs de constater que la plupart des élèves évoquent un garçon parce qu'il fait des bêtises. Y a-t-il un stéréotype (au caractère usé et inauthentique ?) du garçon qui, dans les récits, commet plus de bêtises que la fille⁶⁰³ ou l'idée vient-elle de l'expérience vécues par les élèves ?

Les notions que je viens d'évoquer concernent essentiellement le fonctionnement narratif des textes. Le repérage du fonctionnement textuel permet d'anticiper les difficultés et de construire les connaissances nécessaires à la compréhension et à l'interprétation. Il me faut maintenant envisager les modalités de lecture et la manière dont les pratiques langagières et linguistiques peuvent se construire.

⁶⁰² extrait de l'album de ROBERT, Emmanuelle, BADEL, Ronan, *C'est pas moi*, Seuil jeunesse, Paris, 2002.

⁶⁰³ Pour limiter cet effet, il peut être intéressant de faire lire des extraits du roman de la Comtesse de SEGUR, *Les malheurs de Sophie*.

3.2.4.3. Articuler les pratiques langagières et linguistiques

Dans le dispositif général que j'ai proposé, les élèves abordent la compréhension à la fois par l'audition des textes et la lecture autonome d'extraits. Cette dernière vise essentiellement la maîtrise de l'acte lexique. Elle peut contribuer aussi à renforcer la compréhension des textes entendus, par l'apprentissage linguistique qu'elle génère. Cette articulation entre le développement de l'acte lexique, du décodage et de la maîtrise de la langue, et la compréhension générale du récit sont essentiels pour permettre à l'élève de faire le lien entre ce qu'il lit et ce qu'il perçoit. Le choix des extraits doit nécessairement prendre en compte les compétences acquises dans l'identification des mots puisque ces textes servent à stabiliser le décodage. Pour cela, il faut trouver un équilibre entre nombre de mots décodables et nombre de mots à découvrir⁶⁰⁴. Cependant, les extraits doivent aussi être choisis pour renforcer ou favoriser la compréhension de l'histoire. Dans le dernier exemple présenté *supra*, la phrase mentionnée est essentielle car elle pose des éléments permettant d'identifier le narrateur. Elle installe aussi la problématique de l'œuvre elle-même : des parents très en colère, un enfant qui narre leur colère. Le récit va donc raconter les raisons de cette colère et ce qu'en pensent les deux parties en présence.

L'association de l'apprentissage de l'acte lexique et de la lecture à haute voix des textes renforce chez les élèves la capacité à comprendre les textes, parce que ceux-ci s'interrogent aussi individuellement sur le sens en prélevant des indices linguistiques. De ce fait, l'élève est investi dans la construction du sens et adoptera plus facilement une posture interprétative comme je vais le montrer maintenant.

3.2.5. Développer une attitude interprétative

L'enseignement de la lecture littéraire implique la lecture de textes résistants adaptés aux compétences des élèves. Dans quelle mesure le développement d'une posture interprétative est-il envisageable avec des élèves de cours préparatoire ? Ne risque-t-on pas, si on ajoute cette posture, de construire une représentation erronée de la notion de compréhension ?

⁶⁰⁴ Que l'usage fixe autour de 75% de mots décodables et 25% de mots à découvrir.

J'ai montré précédemment que compréhension et interprétation forment deux pôles indissociables si on considère la lecture comme une activité réflexive impliquant le lecteur. Par ailleurs, pour Jean-Louis Dufays, l'interprétation se construit dans la révision des attentes au regard de la complexité du texte. Interpréter un texte « c'est *le compléter, l'approfondir*, enrichir la première signification qui en a été dégagée, et produire ainsi une signification au second degré. »⁶⁰⁵

Dès lors, on ne peut pas négliger l'interprétation, mais elle doit s'installer progressivement. Apprendre à interpréter implique de développer par la capacité à confronter sa réception avec la lettre du texte, mais aussi à confronter cette réception à d'autres possibles. Dans le cadre scolaire, il est indispensable, pour l'apprentissage, de trouver les moyens de justifier cette interprétation.

Pour pouvoir interpréter, le lecteur doit donc avoir compris qu'il joue un rôle dans la lecture, que le texte convoque son point de vue pour élaborer une signification. Cependant, il doit aussi être capable de percevoir sur quels indices textuels il peut appuyer cette construction sémantique. L'interprétation relève donc bien d'une démarche similaire à la compréhension, même si elle se construit dans une seconde lecture.

Pour enseigner l'interprétation au cours préparatoire, il faut avoir identifié les compétences de base mobilisées dans cette opération cognitive. Ensuite il convient d'analyser la manière dont ces compétences peuvent se construire au cours préparatoire ce que je ferai dans les pages qui suivent. Les exemples servant à illustrer mes propos seront tous extraits de la méthode *A l'école des albums*, ils seront développés succinctement dans cette partie et repris éventuellement dans la présentation de la méthode au chapitre 3.

3.2.5.1. L'incomplétude du texte et subjectivité du lecteur

Pour apprendre à interpréter, il faut comprendre et accepter l'incomplétude du texte : la présence de blancs permet au lecteur d'insérer des éléments provenant de sa propre subjectivité. Dès lors, apprendre à lire nécessite de développer la créativité du lecteur en relation avec l'imaginaire du texte. L'enfant doit apprendre à produire des images mentales en écoutant le texte, à les exprimer, à les confronter au texte.

⁶⁰⁵ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, op. cit. p. 163.

Souvent, les enseignants pensent que cette opération peut trouver un appui sur l'illustration. Les illustrations offrent effectivement, parfois, un soutien à l'imaginaire du lecteur, en l'aidant à s'appropriier le texte. Cependant, elle propose aussi une interprétation, fruit de la lecture et de la créativité de l'illustrateur. De ce fait, elle impose une image à l'enfant, laquelle peut bloquer la création de ses représentations propres. On se trouve donc face à un paradoxe important qu'il ne faut pas négliger : l'illustration est utile, mais peut aussi nuire à la formation du lecteur. L'enseignement de la compréhension qui préside à celui de l'interprétation doit donc associer une analyse des images comme du texte afin de renforcer l'imaginaire enfantin et travailler aussi sur des textes sans illustration.

Cet apprentissage de l'incomplétude du texte doit se construire avec progressivité. La première étape vise le développement de l'imaginaire et la capacité à l'exprimer (par le dessin, la parole ou l'écriture) car, sans cette compétence, aucune lecture n'est possible. Une fois que les élèves acceptent de mêler leur voix intérieure et la voix du texte, ils sont aptes à confronter leur représentation et la lettre du texte. Pour ce faire, l'enseignant proposera la réalisation de dessins à l'issue des lectures, de descriptions orales des personnages, de choix d'une représentation iconographique dans un corpus donné. Puis progressivement, il amènera l'enfant à comparer son dessin avec la représentation contenue dans le récit. Ainsi l'enfant est conduit à s'interroger et à justifier sa réalisation ou son choix. Ce dispositif peut être particulièrement fécond si le texte met en jeu la définition d'un stéréotype et sa reformulation. C'est le cas, par exemple, dans le célèbre conte *La princesse au petit pois*. Le conte joue sur une notion de « princesse » remplaçant le stéréotype physique (beauté, richesse, etc.) par un stéréotype psychologique (une princesse est une jeune fille fort douillette et délicate). Il est intéressant de faire émerger initialement la représentation de la princesse chez les élèves pour mieux confronter cette représentation à celles du prince et de la reine, sa mère. L'écart entre les représentations apparaîtra alors et on sera en mesure d'observer l'étrangeté des choix du prince. Dès lors, des interrogations naîtront sur ses représentations du monde. L'élève pourra alors interpréter l'attitude de ce prince et chercher une nouvelle définition du stéréotype.

Ces deux premières étapes permettent de guider les élèves dans la compréhension des mécanismes d'un texte. Dans l'exemple proposé, le sens de l'adjectif *vrai* doit être interrogé au regard des connaissances des élèves comme des

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

actions des personnages. Le travail conduit en collectif pourra donc être repris dans l'apprentissage de l'acte lexique, le choix de l'extrait proposant le décodage de l'expression « vrai princesse » contribue ainsi à renforcer la compréhension.

3.2.5.2. L'égaré du lecteur

Par ailleurs, l'interprétation peut confronter les horizons d'attente construits dans une première lecture (ou dans une orientation préalable) à la réalité sémiologique du texte. Le lecteur réalise alors que le système de stéréotypes qu'il a mobilisé en début de lecture s'éloigne de celui que le texte met réellement en œuvre. Cette reconfiguration s'installe soit parce que les stéréotypes mobilisés dans la réception sont trop restreints, soit parce que l'auteur joue avec les codes et détourne ces stéréotypes. Cette forme de coopération du lecteur est complexe pour un jeune élève, car elle nécessite d'une part d'être capable de mobiliser des stéréotypes, d'autre part d'identifier les codes du texte, enfin d'accepter des écarts et d'exprimer ceux-ci. Cependant, elle reste essentielle car elle peut orienter la cohérence générale de l'œuvre mais se limiter aussi à des micro-séquences textuelles. Dans les œuvres écrites pour les enfants, ces points de résistance existent, orientent le fonctionnement du texte attestant ainsi de l'imbrication des notions de compréhension et d'interprétation. Dans l'album, ils s'installent souvent dans une relation texte/image qui rompt avec les stéréotypes les plus fréquents, qui jouent avec les détournements. Un tel apprentissage relève donc de l'évidence car il touche non seulement le développement d'une capacité à interpréter, mais surtout tout le fonctionnement de la compréhension littéraire et il relève de la résolution de problèmes.

L'acquisition de cette compétence est soumise à la créativité du lecteur et à sa capacité à relire le texte à l'aune de cette créativité, d'où la nécessité de développer ces aptitudes prioritairement. Cependant, elle dépend aussi de la culture acquise. Pour développer cette culture, il faut donc installer une réflexion sur la manière dont le texte joue avec les stéréotypes. Il ne s'agit pas uniquement de lire un conte et son détournement pour comprendre que l'auteur utilise tel personnage et qu'il en modifie certaines caractéristiques essentielles ; encore faut-il comprendre les effets de ce détournement pour entrer dans une coopération fructueuse lecteur-texte-auteur. Deux exemples extraits de la méthode *à l'école des albums* en donnent une bonne illustration.

Le premier album *Trop ceci cela*⁶⁰⁶, offre un florilège de remarques, recueillies dans une cours d'école au sujet des élèves⁶⁰⁷. Chaque page présente une phrase et son illustration. L'illustration de la phrase « David est trop rapide. » montre un enfant qui se déplace en fauteuil roulant sur une piste de course. Ce choix iconographique rompt avec la représentation stéréotypée de la notion de rapidité et implique l'acceptation de codes sociaux. Cet écart fait sens et impose au lecteur de réfléchir à la situation. En effet, outre le fait que l'on associe rarement la rapidité au handicap moteur, les écoliers français ont fort peu l'habitude de rencontrer – au sein de l'école – des enfants handicapés et en fauteuil. Dans ce cas, la seule compréhension de la phrase « A l'école on entend : « David est trop rapide. » » ne pose aucun problème majeur de compréhension. Mais, son association à l'image implique d'adopter une posture interprétative. Pourquoi l'illustrateur représente-t-il un enfant en fauteuil roulant ?

L'album *Le petit roi*, évoqué précédemment, présente lui aussi un problème du même type, mais dont la résolution est au centre de la compréhension du récit. Le titre invite le lecteur à envisager une histoire parlant d'un petit roi (petit par sa taille ? par son âge ?). Le texte, quant à lui, se construit par accumulation de syntagmes qui s'ajoutent aux syntagmes précédents formant ainsi une histoire. Chaque double page propose à gauche le texte typographié en lettres noires et le syntagme nouveau en lettres orange.

Il était une fois / un petit roi / qui s'appelait moi / et qui s'embêtait / parce qu'il était tout seul, / perdu dans une foule / d'autres petits rois / qui s'appelaient tous Moi. / Comme lui ! / Et ce n'était vraiment pas drôle / car tous les petits rois criaient... / Moi... Moi... Moi...

La formule d'embrayage « il était une fois » et l'association du groupe nominal « le petit roi » confortent le lecteur dans la mobilisation d'un univers de référence qui est celui du conte. Puis, il est amené, progressivement, à réviser sa position d'une double page à l'autre et à réinterroger à chaque fois le sens qu'il a construit. La question à laquelle il se voit obligé de répondre à l'issue de sa lecture concerne l'identité de roi, son attitude, la présence d'autres rois et les raisons qui le poussent à se sentir isolé dans une foule. Le lecteur doit percevoir que ce roi n'est autre qu'un enfant qui se postule en qualité de roi. Le récit file donc une métaphore de *l'enfant-roi* en mettant à la portée du jeune lecteur une réflexion axiologique sur

⁶⁰⁶ PALAYER, Caroline, *Trop ceci cela*, Editions Frimousse, Paris, 2002.

⁶⁰⁷ Exemples : A l'école on entend : « Rémi est trop petit. Astrid est trop timide. David est trop rapide. » (etc).

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

les rapports de l'enfant à la toute puissance et à l'altérité. Le choix d'une narration à la troisième personne, d'une focalisation omnisciente qui évoque les sentiments du personnage et non les faits, renforce le recours à la subjectivité du lecteur en installant des lieux d'indétermination. Cette incomplétude favorise sa réflexion à travers la formulation d'un questionnement intérieur pour lequel aucune réponse explicite n'est donnée dans le texte. Pourquoi le petit roi s'embête-t-il ? Pourquoi se sent-il perdu ? Pourquoi tous les petits rois s'appellent-ils moi ? Pourquoi tous les petits rois crient-ils ?

La pluralité des significations se construit dans les réponses que chaque lecteur peut formuler. En outre, les illustrations constituent un répertoire des situations vécues ou possibles dans une telle scène (bagarre, isolement, rêverie, jeux, grignotage, dessin, cri, etc.) qui enrichissent les codes du lecteur. Dans ce cas, la littérarité du texte émane donc bien de l'ensemble de l'album : texte, mise en page, typographie, illustration. C'est dans cette entité que peut se construire la pluralité des significations.

Enfin, comme dans l'exemple précédent, la maîtrise de l'acte lexique peut être associée aux connaissances littéraires pour élaborer des significations possibles aux effets produits. Le mot *roi*, couramment utilisé dans les récits pour enfants, désigne le plus souvent un personnage adulte, riche et puissant, donc est connoté par l'idée de domination. L'association à l'adjectif *petit* qui le qualifie permet de réfléchir au sens des deux termes et aux nuances apportées par le contexte : le roi est-il petit par la taille ? Par la jeunesse ? Par l'incapacité à dominer la situation ?

De plus, la formulation de l'idée de solitude *tout seul / perdu dans une foule* que les enfants sont amenés à déchiffrer dans le manuel, et donc à comprendre, implique là-encore de réfléchir au sens des mots. Que signifie le mot seul ? Que signifie le mot foule ? Le roi est-il seul s'il y a une foule ? Que signifie le mot perdu ? Dès lors, pourquoi le texte écrit-il qu'il est *seul perdu dans une foule* ?

Cette réflexion sur les choix lexicaux conduit l'élève à comprendre que le texte évoque ce que ressent le personnage et non ce qui se passe dans la réalité, qu'il n'y pas d'action comme dans d'autres récits. Dès lors, le débat interprétatif peut s'installer et les élèves peuvent imaginer les raisons qui conduisent ce petit roi à se sentir seul. Ils peuvent alors s'appuyer sur l'analyse iconographique qui montre des

enfants regardant tous dans la même direction et communiquant peu, sauf pour se bagarrer.

La mise en œuvre d'un débat d'interprétation, après avoir analysé les choix linguistiques par une lecture des phrases, permet donc aux élèves de percevoir les écarts et d'entrer dans la dimension symbolique du récit.

3.2.5.3. Les droits du lecteur

Outre la mise en évidence de l'incomplétude du texte ainsi que des moyens mis en œuvre pour égarer le lecteur, on peut aussi apprendre aux élèves que les droits du lecteur dépendent de l'écriture des textes. Pour cela, il est important de travailler successivement à partir d'œuvres fermées et ouvertes. En effet, si on ne lit que des œuvres dans lesquels le lecteur est fortement guidé et a peu d'espace interprétatif, les élèves construiront une représentation erronée de leur fonction de lecteur. Il est donc nécessaire de soumettre à leur lecture au moins un texte qui admet le choix d'une interprétation personnelle des événements ou des intentions des personnages. Quand un récit reste ouvert, il permet au lecteur de se construire une opinion personnelle qu'il peut justifier. Il s'agit donc d'apprendre que certains livres ne donnent pas de réponses et laissent le lecteur choisir. L'album *c'est pas moi*, déjà évoqué préalablement est particulièrement intéressant. Le narrateur enfant raconte les raisons l'ayant conduit en deux jours à subir une punition qu'il affirme injuste. En effet, ses parents découvrent un logement mis sens dessus dessous et lui demandent de le remettre en état, présumant qu'il est l'unique responsable de ce que cet enfant-narrateur désigne par « la catastrophe ». L'enfant prend un lecteur-modèle à témoin pour lui expliquer qu'il n'y ait pour rien et présente le responsable : un sale type qui fait les bêtises à la place des enfants et que les parents ne connaissent pas. Le sens, comme l'intérêt littéraire du récit, réside dans le décalage installé entre le texte et son illustration. Deux voix narratives s'expriment alors car on repère de nombreuses distorsions entre ce que dit le texte (donc l'enfant) et ce que montre l'image. Pour le dessinateur, l'enfant ne dit pas ce qu'il fait et le lecteur peut en déduire qu'il ment pour se protéger des foudres parentales. C'est un texte proliférant, au sens de C. Tauveron, qui appelle une interprétation personnelle du lecteur concernant la véracité des dires de l'enfant. Il présente donc un double intérêt pour former un lecteur:

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

- le faire réfléchir sur le rapport que l'enfant peut entretenir à la vérité des faits et à leur fictionnalisation dans un récit, donc construire une observation du monde,

- lui permettre d'opérer une véritable coopération interprétative en choisissant de prendre en compte une voix narrative de préférence à l'autre. Sa subjectivité est nécessaire pour bien comprendre l'enjeu du texte.

Un débat interprétatif est nécessaire, mais il doit aboutir à la formulation de plusieurs interprétations et l'enfant, pour construire une représentation juste de son rôle, sera amené à formuler une réponse personnelle. Cependant, le travail ne doit pas s'arrêter à l'interprétation du texte. Il est indispensable de formaliser une observation de l'ouverture du texte. L'élève doit être capable d'expliquer que ce texte lui permet de choisir sa propre solution qui passe par le jugement sur le personnage : « je pense que l'enfant ment parce que... » ou « je pense que l'enfant ne ment pas parce que... ».

Il est donc possible, et même souhaitable, d'enseigner l'interprétation au cours préparatoire en s'appuyant sur deux notions : l'incomplétude du texte et l'égarement du lecteur et en installant une représentation ouverte des droits du lecteur. Il est donc temps maintenant de se demander comment installer ces apprentissages.

3.2.6. Organiser ces apprentissages : quelques éléments clés

Le repérage d'un ensemble de notions utiles à l'enseignement de la compréhension/interprétation ne suffit pas pour autant à organiser les apprentissages. Il faut aussi installer quelques principes essentiels à la construction des dispositifs.

3.2.6.1. Installer une progressivité

J'ai montré au début de cette recherche que la lecture ne se construit pas dans une complexification progressive des attentes. De fait, la lecture littéraire constitue en elle-même une activité complexe. Cependant, pour permettre à l'enfant de maîtriser les compétences nécessaires, il est indispensable d'organiser des apprentissages progressifs et structurés en un parcours qui permettra d'enrichir les capacités de compréhension/interprétation. Les premiers textes doivent essentiellement permettre à l'élève de comprendre comment mobiliser ses

connaissances et sa créativité pour saisir le sens et mémoriser l'histoire. Ensuite seulement, on le conduira à une coopération interprétative de plus en plus complexe comme je l'ai montré ci-dessus.

Pour débiter l'année, l'univers de référence (lieux et personnages) doit donc être en proximité avec celui des élèves pour installer ceux-ci dans une situation sécurisante et leur permettre de construire aisément des images mentales. C'est la raison pour laquelle la plupart des méthodes d'apprentissage de la lecture évoque le monde de l'école en début d'année. L'éloignement entre le monde fictionnel et le monde de l'enfant doit se construire progressivement. Ainsi, on ne peut varier à la fois le lieu, le type de personnage et la structure textuelle sans mettre en danger d'apprentissage les élèves les plus fragiles.

Il en va de même pour la langue et la structure du texte. S'il peut être intéressant que les premiers récits soient choisis pour la récurrence linguistique (texte à structure répétitive) il n'est pas envisageable de n'aborder que ce type de structure. L'enfant doit aussi être capable de construire le sens d'une fiction plus complexe. Cette progressivité doit constituer un élément d'analyse des méthodes.

3.2.6.2. Construire des outils de référence

L'apprentissage de la lecture implique une dimension métacognitive qui permet à l'enfant de mieux percevoir son rôle. Ce type d'apprentissage s'installe dans une dynamique qui favorise la mobilisation de stratégies. Pour ce faire, l'enseignant doit donc proposer des temps de formalisation des apprentissages. Si cette pratique est courante pour les aspects techniques de la lecture, elle ne l'est pas encore en ce qui concerne les connaissances littéraires nécessaires à la confrontation des codes du lecteur et des codes du texte.

La construction d'outils de référence peut permettre de pallier cette carence. Il ne s'agit pas de construire des grilles de lecture des œuvres ou des compétences à développer, mais de mettre à la portée de l'enfant des outils qui soutiennent sa mémorisation des textes. En outre, on peut ainsi enrichir et ouvrir son système de stéréotypes afin de construire un lecteur habile en stratégies.

Pour cela, on peut établir des répertoires de lieux, de personnages, d'idées glanées au fil des récits. Il ne s'agit pas uniquement de relever des différentes

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

composantes des textes mais plutôt de répertorier les stéréotypes développés par les codes. Un personnage, par exemple, sera moins choisi pour ses caractéristiques physiques que pour ses intentions liées au contexte. Par exemple, à partir de *La princesse au petit pois*, on pourrait noter une formulation du type : « dans cette histoire une vraie princesse, c'est... » et la compléter à partir de la lecture d'autres récits. Un lieu pourra être classé en fonction des effets qu'il produit dans le récit : des lieux dangereux, des lieux-refuge, des lieux qui font rêver, (etc.)

Par ailleurs, on peut relever des motifs littéraires : des exemples de ruse, de solutions trouvées, des liens qui s'installent entre les personnages (ils sont amoureux, ils sont amis, ils sont plus forts, ils gagnent, ils perdent, (etc.).

Ces répertoires ne doivent en aucun cas figer les situations : la forêt par exemple incarne souvent le stéréotype du danger, mais elle peut aussi être un lieu de découverte, d'aventure, de retraite (etc.) C'est la même chose pour le personnage, les archétypes peuvent être modifiés. Pour cela, il est donc intéressant d'associer à ces répertoires des repères sur les œuvres : le titre, l'auteur ou la première de couverture.

Par ailleurs, les répertoires doivent aussi permettre d'organiser le classement des textes pour structurer la culture du lecteur.

Le fonctionnement textuel pourra être observé :

- en fonction du rapport au réel : des textes qui parlent de la réalité / des textes qui racontent des histoires qui ressemblent à la réalité / des textes qui inventent des choses qui n'existent pas dans la réalité.

- en fonction du rôle du lecteur : il imagine ce qui n'est pas dit dans le texte / le texte lui laisse croire quelque chose puis lui montre qu'il s'est trompé : il le piège / le texte donne plusieurs pistes et le lecteur doit choisir celle qu'il préfère ou qu'il comprend mieux.

Les deux classements se combinent le plus souvent. L'album *C'est pas moi* évoqué précédemment peut être interprété comme réaliste (si on considère que l'enfant ment) ou comme faisant intervenir un élément merveilleux (si l'on considère que le sale type n'est pas une invention de l'enfant, mais un élément important dans l'action réalisée). Dans les débats autour de ce texte, les élèves justifient souvent leur point de vue en fonction de la confrontation de leur perception du réel au sujet des bêtises dont est accusé le narrateur. On trouve donc trois types de justification :

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

- cette bêtise n'est pas possible, un enfant ne peut pas tout casser dans sa maison donc c'est le sale type qui a agi ;

- parfois les enfants mentent pour ne pas se faire gronder, ils inventent alors une histoire.

- dans les histoires, il y a des personnages « magiques » qui existent même si ce n'est pas vrai dans la réalité.

Ces outils de référence doivent permettre aussi de s'approprier :

- du lexique : des mots pour dire la colère, des mots pour dire la gentillesse, des mots pour dire la souffrance, le bonheur (etc.) ;

- des structures syntaxiques : une expression pour expliquer où se passe l'histoire, pour montrer que l'action dure longtemps, pour débiter une histoire, pour annoncer une rupture, un danger, une résolution, etc.

L'apprentissage de la langue nécessite de longues phases de manipulation et sera plus efficace si l'apprenant a éveillé une curiosité. L'ensemble des outils devront être mobilisés dans la lecture en établissant des comparaisons entre les textes et dans l'écriture comme instrument d'aide à la création de texte. Dans le même temps, ces mots ou expressions pourront être réinvestis dans l'automatisation de l'identification des mots qui nécessitent des lectures d'entraînement.

Les propositions pour construire une didactique de l'apprentissage de la lecture littéraire au cours préparatoire formulées ici témoignent de la faisabilité d'un tel enseignement et de son intérêt pour la formation de l'élève. Elles accréditent par ailleurs l'imbrication du rapport compréhension/interprétation, y compris dans les apprentissages premiers. Enfin, elles confirment la nécessité d'un enseignement dynamique, centré sur les besoins de l'élève et sur les stratégies à mobiliser pour devenir un bon lecteur.

Cependant, à plusieurs reprises, j'ai été amenée à évoquer le nécessaire appui sur la subjectivité pour comprendre et interpréter les textes, convoquant ainsi l'idée d'un sujet-lecteur. Si sa prise en compte ne peut pas être remise en question, on est pourtant amené à s'interroger sur les difficultés qu'elles supposent, les moyens de les résoudre, voire les limites de cette approche de l'enseignement de la lecture.

3.3. Impliquer le lecteur comme sujet

Si la définition de la lecture et du lecteur est sujette à débat et à interprétation, celle de l'apprenti-lecteur paraît souvent relever de l'évidence. Il est nécessairement (dans la majorité des cas) un élève dans une situation scolaire, qui doit développer un rapport aux normes et aux significations de l'écrit.

La construction d'un cadre épistémologique pour fonder une lecture littéraire au cours préparatoire m'a permis de discuter cette évidence et de montrer qu'on peut envisager l'enseignement de la lecture dans une acception plus large que la simple construction de l'acte lexique. Pour ce faire, j'ai considéré et défini l'activité de lecture comme un concept complexe et le lecteur dans sa réalité autant que dans sa virtualité. Cependant, il reste encore une interrogation sur la place du sujet dans ce contexte épistémologique et didactique. Comment concevoir ce sujet dans le cadre restreint du cours préparatoire ? Quels principes peuvent présider à sa prise en compte dans l'apprentissage de base ? Quels outils peuvent être développés pour lui permettre d'exister au sein de l'apprentissage ?

3.3.1.1. L'élève et le sujet-lecteur : complémentarité ou hiatus ?

Une des premières missions de l'école maternelle consiste pour l'enfant à apprendre « à devenir un élève ». Selon le site officiel de l'éducation nationale

Devenir élève est un domaine d'activité à part entière dont les enjeux sont essentiels pour la réussite scolaire de tout enfant.⁶⁰⁸

Cette mutation de l'enfant en élève répond à une exigence essentielle de socialisation, nécessaire à la vie collective comme à la construction des apprentissages. La scolarisation implique l'acceptation d'une collectivité constituée par des pairs et des adultes. C'est donc l'occasion de découvrir l'altérité, le partage, l'échange et de mettre en œuvre les principes qui régissent le « vivre ensemble ». Or, l'indispensable acceptation et reconnaissance de l'autre s'appuie aussi sur la reconnaissance de l'ipséité, puisqu'on postule toujours l'autre en fonction du rapport à soi-même que l'on a établi. En ce sens, la littérature telle que je l'ai définie dans le premier chapitre de cette thèse, implique, par la lecture une plongée dans une forme d'altérité. Ainsi, elle participe donc à la construction du rapport altérité/ipséité.

⁶⁰⁸ EDUSCOL, <http://eduscol.education.fr/pid23523-cid48416/devenir-eleve.html>, consulté le 4 avril 2012.

L'enseignement préconisant des débats, prend aussi appui sur la formation au « devenir élève ». Les deux domaines d'apprentissage se trouvent donc fortement imbriqués : ils se nourrissent mutuellement. La prise en compte de l'apprenti-lecteur comme sujet apparaît, dès lors, comme un élément structurant dans cette formation. En effet, c'est bien le sujet et pas seulement l'élève qui va tirer des profits symboliques de ses lectures. Profits qui pourront ensuite servir à l'élève dans ses relations sociales et face à l'apprentissage.

La lecture d'albums comme *Trop ceci cela* ou *Le petit roi*, cités *supra*, qui abordent la problématique de l'acceptation des différences, peut effectivement se révéler féconde et permettre d'installer une réflexion axiologique au sein d'une classe. Pour cela, il est nécessaire que chaque élève se sente interpellé en tant qu'individu et non dans sa seule posture d'apprenti-lecteur. L'enseignant ne peut faire l'économie du sujet s'il veut conférer à ces lectures des vertus initiatrices. La formation de l'élève et la reconnaissance du sujet s'installent donc dans une complémentarité à partir de textes consistants.

Cependant, l'apprentissage du « métier » d'élève implique aussi l'acceptation de règles et la constitution de représentations des attentes scolaires. En dehors des temps d'échanges régulés, la réalisation des tâches scolaires impose à l'enfant de s'astreindre à certaines rigueurs qui lui sont imposées et qui ne se négocient pas. Ces contraintes participent à sa socialisation et s'avèrent nécessaires aux apprentissages : elles constituent un apprentissage en soi. Apprendre à lire, par exemple, exige que l'enfant s'approprie différentes normes. S'il a le droit de se positionner en qualité de sujet dans un débat interprétatif, il reste assujéti à la norme de la langue écrite constituée d'un ensemble de règles morphologiques ou syntaxiques dans le déchiffrement du texte. L'interprétation elle-même, n'est rendue possible que par la recherche d'un équilibre entre les droits et les devoirs du lecteur.

Par ailleurs, réaliser une tâche scolaire implique de répondre aux attentes d'un enseignant, voire des autres acteurs de son éducation comme les parents. Les élèves considérés comme étant en situation de réussite sont des enfants qui, certes, savent prendre en charge les activités qu'on leur propose, mais qui témoignent aussi d'une bonne compréhension des attentes du (de la) professeur(e). Ainsi, certains élèves peuvent se retrouver en défaut d'apprentissage lorsqu'ils discutent le bien-fondé ou la pertinence d'une règle à acquérir au lieu de chercher à la comprendre ou à la

maîtriser. En ce sens, la prééminence du sujet peut poser une difficulté. Dans certains cas, il doit s'effacer devant l'objectivité du savoir ou la norme qu'il représente, afin de mieux s'approprier celui-ci.

Cette question n'est pas anodine dans le cadre que je veux mettre en place pour enseigner la lecture littéraire au cours préparatoire. Les réticences des enseignants à former leurs élèves à l'interprétation proviennent souvent de cette crainte de voir le *sujet* se substituer à *l'élève*. La volonté des enseignants de guider leurs élèves vers leur interprétation personnelle des textes, conçue comme la signification autorisée, constitue un rejet du *sujet* et un souhait de scolariser la lecture. Je montrerai dans l'analyse des données expérimentales que de nombreux élèves, rompus à accepter l'assujettissement, se retrouvent en difficulté quand les activités proposées ne correspondent pas aux exigences ou aux habitudes des enseignants. Par exemple, s'investir dans un carnet personnel comme le carnet de lecteur peut être déstabilisant pour des écoliers qui ont compris que leur réussite dans la tâche scolaire s'appuie aussi sur des éléments typographiques et de présentation, imposés par ailleurs par l'enseignant. Ainsi, les activités proposées par les chercheurs en didactique pour permettre au sujet de s'exprimer ne sont pas toujours acceptées. Les élèves, qui ont totalement intégré une posture scolaire, refusent de se livrer en tant que sujet soit parce qu'ils sont déstabilisés dans leur attente d'élèves, soit parce qu'ils ont appris à taire le sujet qui est en eux. On peut se demander d'ailleurs si la posture du *texte-tâche* proposée par D. Bucheton parmi les quatre autres postures de lecture⁶⁰⁹ ne traduit pas ce hiatus entre l'élève et le sujet. La chercheuse elle-même s'interroge en affirmant que « l'absence de consignes précises peut aussi paralyser »⁶¹⁰. En effet, quand la consigne ne circonscrit pas précisément une tâche ou rompt avec les normes dont l'élève a l'habitude, elle peut déstabiliser car les élèves sont rarement invités à commenter librement une lecture scolaire. Dans la recherche citée supra, pour limiter cet effet, les chercheurs mentionnent la visée et le contexte du travail attendu, en précisant qu'il ne « ferait pas l'objet d'une vérification scolaire »⁶¹¹.

Mettre le lecteur en situation d'exprimer sa subjectivité dans la lecture et de la confronter à celle de ses pairs peut donc installer une tension entre deux postures :

⁶⁰⁹ Cf. p. 193-196.

⁶¹⁰ BUCHETON, Dominique, « Les postures de lecture des élèves au collège », article cité p. 140.

⁶¹¹ *Ibid.*

celle de sujet et celle d'élève. Dès lors, ma réflexion sur la construction du sujet-lecteur au cours préparatoire devra prendre en compte cette donnée, tant pour proposer des activités susceptibles de développer la posture de sujet, que pour analyser des données expérimentales recueillies.

3.3.2. Développer la subjectivité

La lecture implique, dans le cadre des recherches sur la problématique du sujet lecteur, une rencontre entre l'imaginaire du lecteur et les éléments stables du texte. Gérard Langlade démontre que la subjectivité est inhérente à l'activité du lecteur et qu'on ne peut donc pas la refuser dans le cadre des études littéraires. En outre, les dispositifs mis en œuvre par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle ont permis de proposer des principes modélisant l'activité fictionnalisante du lecteur expert et du lecteur en formation déjà autonome. Cependant, lorsque l'on s'intéresse au lecteur au début de sa formation, on peut se demander, d'une part, si sa subjectivité émerge naturellement, d'autre part, si sa prise en compte a une incidence sur l'apprentissage de la lecture lui-même. Pour répondre à ces questions, il est indispensable d'envisager la construction de dispositifs spécifiques afin de permettre aux élèves de mobiliser et d'exprimer leur subjectivité dans des dispositifs qui seront mis en œuvre dans la dimension expérimentale de la recherche. Il ne s'agit pas de tendre à l'exhaustivité sur ces questions, mais plutôt d'envisager, dans le cadre imparti par la lecture littéraire, quelques situations précises et d'anticiper les effets qu'elles peuvent avoir sur les élèves.

3.3.2.1. Développer la créativité par la mise en éveil d'une perception sensuelle

J'ai montré comment, pour construire une lecture littéraire au cours préparatoire, l'enseignant devra prendre appui sur les connaissances et les références de l'élève et les confronter aux codes du texte. Pour permettre au sujet-apprenti-lecteur de s'exprimer, il faut, dans les activités liées à la lecture des textes littéraires, organiser des dispositifs qui incitent l'enfant à produire des images mentales et à les

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

exprimer. Cette démarche, qui doit fonder partiellement l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation en lecture, implique cependant que l'élève soit capable de produire ces images et de les mobiliser à bon escient. Comment peut-on favoriser cette émergence ?

Il semble nécessaire de rompre avec une tradition scolaire récente en demandant à l'enfant de ne pas s'appuyer systématiquement sur l'illustration de l'album de façon à pouvoir rechercher en lui-même les images que le texte génère.

Lire un texte après avoir observé une situation illustrée, incite en effet l'enfant à ne pas construire cet effort imaginaire, et à se fier aux images qu'on lui propose. En effet, pour Michel Tournier, l'omniprésence de l'image dans notre société a des implications importantes sur le développement de l'individu. Selon lui, le déferlement des images sollicite exagérément le sens de la vue dans la découverte du monde, au détriment des quatre autres et notamment du toucher. L'enfant, par exemple, est invité à regarder mais jamais à toucher. Pourtant, il a besoin, pour percevoir pleinement l'autre et l'ailleurs de faire fonctionner tous ses sens. Ainsi, l'expérience de la lecture du *Livre de la jungle*⁶¹² découvrant « Mowgli se mussant tout nu dans la fourrure de Bagheera a fait gémir en lui [M. Tournier,] une vieille nostalgie »⁶¹³, le désir de caresser le lion du jardin des plantes.

La production d'images relève donc d'une forme de sensualité. Gérard Langlade et N. Lacelle évoquent d'ailleurs les notions de *concrétisations imageante et sonore*. Mais on pourrait aussi imaginer une concrétisation olfactive, gustative ou tactile. En effet, la description de la maison de biscuits d'Hansel et Gretel n'impose-t-elle pas une expérience sensuelle ? Le lecteur n'est-il pas invité à imaginer ou à construire à partir de certains souvenirs le goût des fenêtres en sucre que Gretel lèche abondamment ? Que dire des exhortations initiées par Jean-Baptiste Grenouille⁶¹⁴ dans sa quête olfactive ?

Comme chez l'auteur, à l'instar de Proust, une odeur ou une saveur enclenchent le processus du souvenir et de l'écriture, chez le lecteur la description d'une sensation peut faire émerger le souvenir et provoquer une réaction sensorielle. Si l'auteur programme son lecteur, cette programmation dans ces exemples, dépend bien d'une expérience gustative ou olfactive personnelle et incite le lecteur à se

⁶¹² KIPPLING, Rudyard, *Le Livre de la jungle*, 1894.

⁶¹³ TOURNIER, Michel, « Toucher », in *Des clés et des serrures*, op. cit.

⁶¹⁴ SUSKIND, Patrick, (trad. de l'allemand par LORTHOLARY, Bernard), *Le parfum : histoire d'un meurtrier*, Éditions Corps 16, Paris, 1993.

représenter mentalement cette situation. Il est donc intéressant de conduire les élèves à mobiliser les expériences sensorielles qui participent au développement d'une émotion esthétique, comme le montre l'expérience relatée par M. Tournier à propos du *Livre de la jungle*. De ce fait, la dimension participative de la lecture est renforcée dans la mesure où le lecteur projette ses propres sensations dans celles exprimées par le texte.

Pour parvenir à mobiliser ces sensations et cette créativité, il est bon de dissocier, parfois, le rapport texte-image dans la lecture. A tout le moins, il est indispensable de valoriser la production d'images personnelles par des questions préalables à la lecture : Que vois-tu dans ta tête ? Qu'entends-tu ? Que sens-tu ?

Cependant, ce dispositif qui part de la lecture du texte peut aussi être inversé et partir de l'analyse des images pour se montrer tout aussi fécond. En effet, la *concrétisation imageante sonore* peut aussi être enrichie par des représentations iconographiques, auditives et pourquoi pas olfactives, tactiles ou gustatives qui seront soumises à l'approbation ou à la désapprobation du lecteur. Il s'agit donc dans ce type d'activités, de proposer, après la lecture d'un texte, un corpus de représentations iconographiques, sonores, olfactives (etc.) et de demander à chaque élève de choisir celles qui, pour lui, illustrent le mieux les éléments du récit en justifiant son choix. De ce fait, on enrichit les capacités imaginatives des apprentis lecteurs en leur imposant, en quelque sorte, d'adopter un début de posture subjective.

Enfin, la production d'écrits d'invention vient soutenir cet apprentissage dans la mesure où celle-ci installe l'élève en position d'auteur. Au cours préparatoire, les situations d'écriture sont particulièrement fécondes dans la mesure où elles facilitent l'appropriation linguistique et métalinguistique. Evidemment, compte tenu de l'âge des élèves et de la maîtrise très imparfaite de l'écrit, il sera difficile d'attendre une production longue et structurée. Cependant, il est possible de proposer des situations d'écriture qui invitent l'enfant à qualifier un personnage, à modifier le cours du récit en transformant un événement, à plagier des extraits du récit (etc.).

Ecrire, Dessiner ou décrire ce que l'on ressent, choisir une représentation iconographique sont autant d'activités qui sollicitent la créativité des élèves. Bien conduites, organisées autour des notions à acquérir (stéréotypes, motifs littéraires, événements du récit...) pour comprendre et interpréter les textes, ces activités

imposent à l'élève de mobiliser une activité fictionnalisante. Elles permettent, dans le même temps, de développer son imaginaire. En outre, elles impliquent l'élève en qualité de sujet et lui imposent donc de s'engager dans la lecture, générant ainsi une double dynamique : participative et interprétative.

3.3.2.2. Encourager la participation

Pour développer la subjectivité et permettre à l'enfant de comprendre qu'elle est nécessaire, il semble aussi indispensable de mobiliser une lecture participative. Celle-ci incite le lecteur à engager l'instance du *lu-lisant* dans l'écoute, puis la lecture autonome, à produire une activité fantasmatique. C'est le sujet qui est sollicité dans ce cas. Dans cette perspective, au cours préparatoire, les textes ne doivent pas toujours opposer de fortes résistances à la compréhension. Il est nécessaire de travailler sur des supports plus consistants que résistants car ils nourrissent l'imaginaire. Dans ce type de récits, les élèves doivent pouvoir retrouver « des éléments constitutifs archétypaux »⁶¹⁵ qui permettront de construire assez aisément des images mentales.

Pour renforcer cette dimension, on peut demander aux jeunes lecteurs d'évoquer la relation qu'ils entretiennent avec les personnages ou l'action, en les conduisant à évoquer des formes d'identification ou de projection.

Qui voudraient-ils être dans ce récit ? Qu'ont-ils ressenti à tel moment ? Que feraient-ils à tel autre ? Avec de telles questions, on leur confère alors les moyens d'exprimer leur activité fantasmatique, donc de prendre conscience de l'existence de celle-ci, en se centrant sur les personnages, les actions importantes, le rôle des lieux (etc.). De ce fait, leur subjectivité est valorisée parce qu'elle a droit de cité dans la classe et la lecture.

On peut ajouter qu'il s'agit moins de les inciter à exprimer une position axiologique, verbalisée par une question comme « quel personnage préfères-tu ? », que de leur suggérer de se confronter personnellement au récit, de s'immerger dans l'histoire. On les conduit à exposer le rôle qu'ils ont joué mentalement « en tant que lecteur ».

⁶¹⁵ DUBOIS-MARCOIN, Danièle, « Goûter, comprendre, méditer un récit « consistant », article cité, p. 18.

Ces dispositifs préfigurent les activités en construction aujourd'hui dans le second degré, dans le cadre des recherches en didactique conduites autour de la notion de sujet lecteur. Ils se structurent autour de l'invention narrative par la formulation d'une modification d'un épisode du récit (notamment de la résolution), de l'introduction d'un autre personnage au sein du récit, de la transposition d'un personnage et/ou de son action dans un autre contexte, de la rencontre entre différents récits, (etc.). Comme pour la lecture, au CP, ils s'installent d'abord dans une pratique langagière orale avant de déboucher sur une mise en œuvre linguistique dans une activité d'écriture personnelle.

Il est important, ensuite, d'initier une prise de distance par rapport à cette expression du *lu* d'une part par la mutualisation des choix effectués, d'autre part par la nécessité de justifier ce choix. Pourquoi souhaiter être à tel endroit, être tel personnage (etc.) ? Pourquoi supprimer ce passage, ajouter ce personnage ? Comment le récit peut-il évoluer alors ?

3.3.2.3. Développer cohérence mimétique et réaction axiologique

Ce faisant, on permet à l'enfant d'entrer dans une première forme de cohérence mimétique. En effet, par cette justification qui lui est demandée, l'élève est conduit à revenir sur les éléments stables du texte pour exposer ce qui motive le choix exprimé. Il doit aussi confronter sa subjectivité à celle des autres élèves. On l'incite par là-même à établir « un rapport de causalité [...] entre les divers événements et les actions des personnages »⁶¹⁶. Pour expliquer les raisons qui motivent son choix, il doit évoquer ce qui l'attire ou le révolte dans l'attitude, les actions, voire les caractéristiques physiques ou morales d'un personnage. Il revient donc sur la cohérence du récit et le système des personnages. Il dégage ainsi les spécificités d'un stéréotype tel qu'il est mis en œuvre dans le récit, et les confronte à ses représentations personnelles. De ce fait, le jeune lecteur met spontanément sa subjectivité, construite dans sa relation au monde, en lien avec le texte lui-même et peut formuler une compréhension (ou une incompréhension) des situations narratives.

⁶¹⁶ LANGLADE, Gérard, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », article cité, p.54.

La répétition de ces dispositifs d'apprentissage, soutenue par la mise en mémoire des séances grâce à la constitution d'outils de référence, peut aussi favoriser une structuration de la culture de l'élève et le guider vers la formulation de jugements moraux. Se développent alors de possibles *réactions axiologiques*. Pour cela, on peut demander aux élèves de se construire un répertoire personnel des stéréotypes en les classant. Le classement s'installe autour d'items permettant d'émettre un jugement personnel : les actions que j'aimerais réaliser, les personnages que je voudrais rencontrer, que je voudrais être, que je ne voudrais pas connaître, les lieux que j'aimerais visiter, etc.

Dans ce cadre aussi, des séances de mise en commun peuvent imposer aux élèves une justification de leur choix et, par voie de conséquence, leur permettre de porter et d'exprimer un jugement sur les événements ou les personnages. La réaction axiologique peut aussi émaner d'une mise en situation des personnages dans d'autres cadres, soit en incitant les élèves à inventer des récits mêlant les différents personnages rencontrés, soit en imaginant des modifications possibles.

Par ailleurs, le refus ou l'incapacité de s'impliquer ou de formuler une réponse est aussi un élément à prendre en compte pour évaluer le niveau de compréhension et d'investissement dans la lecture. On peut émettre diverses hypothèses sur les difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer : soit ils ne parviennent pas à entrer dans le récit, soit ils ne veulent pas exprimer ce qu'ils ressentent, soit ils ont adopté une posture de *lisant* piégé par l'illusion référentielle et ne parviennent pas à prendre de la distance par rapport à leur participation.

3.3.2.4. Des outils pour soutenir les apprentissages

Les choix didactiques que je viens d'exposer impliquent des conséquences pratiques. D'une part, il s'agit d'accepter la parole de l'élève, pour ses pairs comme pour l'enseignant. L'essentiel de ces travaux s'installent ainsi dans une alternance entre recherche personnelle et confrontation avec les autres. L'enseignant doit donc

concevoir des outils qui permettront à l'enfant de se constituer en tant que sujet, mais aussi de s'insérer dans une communauté de lecteurs.

La mise en œuvre matérielle de ces travaux peut être révélatrice de cette dualité. J'ai déjà évoqué la nécessité de constituer des outils structurant, formalisant la mémoire collective et les apprentissages. Il s'agit d'instaurer un répertoire, une encyclopédie du fait littéraire liée aux lectures faites en classe, dont l'objectif essentiel est de soutenir la mémoire et d'instituer une dynamique réflexive dans l'apprentissage.

Il est nécessaire aussi de mettre à la disposition de l'enfant un outil personnel, permettant de conserver des traces subjectives des lectures et de l'acculturation. C'est, le plus souvent, l'objectif que l'on assigne au *carnet de lecteur*. Ce dispositif, initialement envisagé par Annie Rouxel⁶¹⁷, s'appuie sur des autobiographies de lecteurs qui placent « l'identité de lecteur au cœur de la démarche autobiographique. »⁶¹⁸ Sa mise en œuvre est aujourd'hui recommandée par les instructions officielles. Le carnet en question est alors présenté comme le lieu d'une expression personnelle autour du livre lu⁶¹⁹. Ainsi, se construit une forme de scolarisation de la sphère privée liée à l'intimité de la lecture. Il doit faciliter la constitution d'une bibliothèque intérieure. Cette scolarisation d'une pratique privée pose de nombreuses interrogations : est-elle légitime ? Souhaitable ? N'est-il pas utopique « d'imaginer pouvoir joindre les lectures privées et scolaires ? »⁶²⁰

Jean-François Massol analysant des carnets de lecteur tenus, d'une part dans le cadre de l'université, d'autre part en classe de 5^{ème}, affirme que, dans bien des cas, cet outil permet de faire évoluer le rapport lecture-écriture, de libérer la parole de l'élève et lui offre ainsi la possibilité de dire « ses intérêts et ses réticences, voire son désintérêt ou son indignation »⁶²¹. Dans cette perspective, la tenue d'un carnet peut déboucher sur le développement d'un rapport personnel à la lecture. Cependant, le chercheur montre aussi les difficultés de mise en œuvre rencontrées par les enseignants, notamment au collège et le rapport très inégal que cet outil installe dans

⁶¹⁷ ROUXEL, Annie, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire », article cité, p. 137-153.

⁶¹⁸ *Ibid.*, p. 137.

⁶¹⁹ MEN, *Lire au CP*, document cité, p. 20.

⁶²⁰ SCHNEIDER, Anne, « Le carnet de lecteur évaluer un activateur littéraire ? » in DUFAYS, Jean-Louis, (dir.), *Enseigner la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? op. cit.*, p. 192.

⁶²¹ MASSOL, Jean-François, « Des mouvements du lecteur empirique et en formation : instances, postures, activités », article cité.

la formation des élèves. Chez certains élèves, les traces laissées par les lectures témoignent parfois d'une entrée partielle dans un récit, focalisée sur un élément unique comme le personnage. Dès lors, une confrontation intersubjective est nécessaire pour favoriser un élargissement du lien entre subjectivité et prise en compte des éléments intangibles du texte. Le chercheur en tire la conclusion que

l'appel à la subjectivité doit, à un moment ou un autre, se poser la question de l'intersubjectivité, mais aussi de la compréhension littérale et de l'interprétation, des droits du texte ou de l'auteur.⁶²²

Le carnet de lecteur au cours préparatoire semble donc un outil qui peut être utilisé, mais qui nécessite aussi une part importante de « scolarisation » pour favoriser une formation qui prendra aussi en compte les devoirs du lecteur. Pour adapter son utilisation aux compétences scripturales et linguistiques des élèves, l'enseignant devra admettre différentes formes d'expression : retranscriptions d'échanges oraux, dessins, collages, copies, productions d'écrits personnels, dictées à l'adulte etc.

Par ailleurs, s'il doit forcément favoriser une intervention de la subjectivité, il doit aussi mettre celle-ci en confrontation avec celle des pairs et avec le texte lui-même. *Le carnet d'apprenti-lecteur* est, en ce sens, véritablement un outil scolaire qui portera la trace des nécessaires tâtonnements et des interactions que la formation du lecteur requiert. Son utilisation régulière, dès les prémisses de l'apprentissage pourra peut-être permettre de légitimer et de borner la place de la subjectivité dans la lecture et donc d'initier véritablement le lecteur à une lecture littéraire qu'il poursuivra tout au long de sa scolarité. Conçu ainsi, il semble pouvoir être un outil efficace pour construire une représentation complexe de la lecture et du rôle du lecteur.

3.4. Pour conclure

La problématique que j'ai élaborée postule que la construction du lecteur comme sujet par une pratique continue de la lecture littéraire, installée

⁶²² *Ibid.*

simultanément à l'apprentissage de l'acte lexique, permet de former un sujet-lisant capable de mobiliser l'ensemble des processus en cours dans la lecture aussi bien linguistique, que cognitif, argumentatif, affectif et symbolique.

De ce fait, il s'agit de former, dès le cours préparatoire, un lecteur qui se représente l'activité de lecture comme complexe et qui n'aura donc pas à reconfigurer sa représentation de l'acte de lire au cours de son apprentissage. Il devrait ainsi acquérir plus facilement une posture lettrée et serait peut-être aussi plus enclin à lire la littérature.

La réflexion théorique engagée dans ces deux premiers chapitres pour installer le cadre épistémologique de ma recherche, me conduit à formuler deux hypothèses qui devront être validées par mon expérimentation.

1. L'apprentissage de l'acte lexique, même appuyé sur des supports littéraires, ne suffit pas pour construire un lecteur capable de tirer un bénéfice personnel de ses lectures. La littérature nécessite une formation spécifique dès le plus jeune âge ;

2. l'enseignement littéraire et la maîtrise de l'acte lexique constituent donc les deux volets d'un même apprentissage. Ils doivent être traités à partir de dispositifs d'enseignement-apprentissage différents et évolutifs, sans pour autant opérer de discontinuités ni de hiérarchisation dans cette bipolarité.

Par la définition d'un contexte épistémologique pour la lecture littéraire et la formation du lecteur comme sujet, j'ai pu concevoir, à la fin de ce chapitre un dispositif didactique appuyé, pour partie, sur la mise en œuvre d'une méthode que j'avais préalablement imaginée. J'ai ainsi pu montrer qu'une articulation équilibrée entre deux dispositifs d'enseignement visant des objectifs différents est théoriquement possible. Pour ce faire, il est indispensable de varier les modes d'appropriation des textes par les élèves : écoute de textes oralisés d'un côté, lectures d'extraits de ces textes de l'autre. Dans le cadre de la lecture littéraire, l'élève devrait construire les savoirs nécessaires à la compréhension/interprétation des textes et tirer, en outre, des profits symboliques de ses lectures. Pour y parvenir, il doit se mobiliser en qualité de sujet. La réception des textes s'installe alors en prenant appui sur une activité subjective ou intersubjective, qu'il lui faut confronter à ses connaissances.

Chapitre 2 : lecture littéraire et formation du sujet lecteur

Dans l'apprentissage de l'acte lexique, l'élève apprend à entrer progressivement dans la norme linguistique, apprentissage indispensable à la construction de son autonomie de lecteur. Pour ce faire, il a besoin d'adopter une posture d'élève qui accepte le jeu de la norme. Il est aussi pleinement ancré dans son statut d'élève.

La validation de ces hypothèses passe par la mise en œuvre d'une expérimentation didactique qui pose différentes questions.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'acte lexique, j'ai montré dans mon premier chapitre l'intérêt qu'il pouvait y avoir à travailler des supports qui n'ont pas été explicitement écrits pour la construction des correspondances graphophonologiques⁶²³. L'enfant installe une meilleure habileté dans la lecture quand les supports sont culturellement diversifiés. J'ai appuyé une partie de mon dispositif didactique sur une construction empirique : la conception et la publication de la méthode de la lecture *A l'école des albums*. Comme je l'ai déjà dit en introduction, il ne s'agit pas pour moi de valider le bienfondé et les qualités de cette publication. Je compte seulement l'utiliser comme un simple support, parce qu'il m'apparaît que les autres méthodes éditées actuellement ne développent pas d'apprentissage de la lecture littéraire mais utilisent la littérature comme support à l'apprentissage de la lecture. Ce postulat devra être démontré par une analyse de ces méthodes.

Par ailleurs, j'ai été amenée à interroger la construction du sujet lecteur dans ce cadre épistémologique. Cette discontinuité entre lecture littéraire et acte lexique que je postule, ne risque-t-elle pas, cependant d'imposer à l'élève apprenti lecteur des changements de postures qu'il ne parviendra pas à surmonter ? Le développement du lecteur comme sujet, ne doit-il pas se construire indépendamment de l'apprentissage de l'acte lexique qui implique un investissement plus normé ? La maîtrise de l'acte lexique ne suffit-elle pas à concevoir une représentation ouverte du rôle de la lecture ?

De nombreux enseignants abordent actuellement l'apprentissage de la lecture à partir de textes conçus à cet effet. Ils travaillent la littérature dans des séances qui ne sont pas reliées à l'acte lexique, qui s'établissent « à côté », « en marge de.. » ce dernier. Ma conception de la formation du lecteur implique des choix didactiques

⁶²³ Cf. p. 64.

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

opposés à cette pratique. L'apprentissage de l'acte lexique est-il donc réellement soutenu par la constitution d'un lien à la lecture littéraire ? Ne serait-ce pas plus profitable de disjoindre les apprentissages pour construire un élève autonome dans sa lecture et un individu capable de mobiliser sa subjectivité ?

Pour répondre à ces dernières questions, l'expérimentation didactique devra proposer un dispositif susceptible d'établir une comparaison entre la disjonction et la complémentarité des enseignements.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

L'expérimentation que je vais définir dans ce chapitre doit permettre d'observer les procédures que les élèves mettent en œuvre dans la lecture littéraire afin de déterminer les enjeux de cette pratique dans le cadre spécifique de l'apprentissage de la lecture. Elle devra, par voie de conséquence, mesurer l'impact de la lecture littéraire et la prise en compte du sujet-apprenti-lecteur sur l'apprentissage de l'acte lexique.

Pour conduire cette expérimentation dois-je m'appuyer sur un quelconque manuel ? De nombreux enseignants n'utilisent pas les publications des éditeurs et organisent eux-mêmes l'apprentissage à partir d'albums ou de textes photocopiés. J'ai montré l'importance que revêt l'objet-livre dans les souvenirs d'écrivain. Il me semble donc essentiel de travailler à partir de livres. Par ailleurs, la société (institution, média, parents) considère que « l'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. »⁶²⁴. L'objectif de ma recherche vise, à terme, une évolution des pratiques dans ce domaine. Dès lors, mon cadre expérimental ne doit pas se construire en marge de cette exigence méthodologique. Conduire l'expérimentation dans des classes qui utilisent des manuels d'apprentissage, me semble donc essentiel pour, à termes, pouvoir communiquer des résultats à même de faire évoluer la didactique de l'apprentissage de la lecture.

Comme je l'ai évoqué à plusieurs reprises déjà, ma réflexion concernant l'apprentissage de la lecture est ancienne et s'est construite progressivement par l'empirie professionnelle et la maîtrise progressive des différents savoirs académiques. Cette réflexion m'a conduite à concevoir et rédiger un manuel d'apprentissage de la lecture centré sur l'enseignement littéraire. Pour élaborer cette méthode d'apprentissage, je me suis appuyée, en grande partie, sur les travaux conduits par l'INRP sous la direction de Catherine Tauveron, Je ne m'étais pas encore véritablement intéressée à la problématisation du sujet-lecteur, ma conception

⁶²⁴ *BOEN hors-série* n° 3 du 19 juin 2008 »

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm (consulté le 30 juin 2012).

de la lecture littéraire étant, à cette époque, plutôt centrée sur l'apprentissage d'un lecteur qui apprend essentiellement à adopter une posture distanciée. Dès lors, l'utilisation de ce manuel comme support pour l'expérimentation ne peut, en aucun cas, viser une validation des choix didactiques et scientifiques engagés. Ce n'est absolument pas le but de la recherche. Simplement, je postule que ce manuel est peut-être le seul qui intègre la littérature comme un objet d'enseignement. Par ailleurs, il s'avère, comme je le montrerai ultérieurement, que, parmi les activités proposées, certaines appellent des activités fictionnalisantes, même si elles n'ont pas été conçues explicitement dans cette perspective. Enfin, le manuel *à l'école des albums* préconise l'utilisation d'un cahier de littérature, qui peut s'apparenter par bien des aspects au carnet de lecteur.

De ce fait, *A l'école des albums*, m'apparaît *a priori* comme étant le support le mieux approprié aux exigences expérimentales qui sont les miennes. Cependant, je dois le vérifier en analysant les autres méthodes en vigueur.

Je procéderai, donc, en premier lieu à une analyse d'un corpus des manuels mis sur le marché en interrogeant, dans la perspective qui est la mienne, la place conférée à la littérature. Ensuite, je présenterai les choix réalisés pour l'expérimentation, d'une part en analysant les textes littéraires utilisés ainsi que les démarches d'apprentissage engagées dans les classes participant à l'expérimentation. Enfin, j'exposerai les modalités d'organisation de l'expérimentation, comme celles présidant au recueil et à l'analyse des données.

1. Analyse des manuels scolaires en vigueur

1.1. Méthodes et manuels : précisions terminologiques et méthodologiques

On relève de nombreuses confusions dans l'utilisation générale des termes *méthodes* et *manuels*. Les éditeurs affichent tantôt le terme manuel de lecture CP, tantôt celui de méthode. Il est donc essentiel de préciser le sens des termes avant d'engager une analyse.

1.1.1. Le mot « méthode »

Selon Bruno Germain, l'expression « méthode de lecture » doit être employée pour évoquer

les orientations théoriques puis l'organisation méthodologique qui président à l'entrée dans l'écrit, c'est-à-dire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.⁶²⁵

Il ajoute qu'il serait donc plus cohérent d'utiliser le terme « méthodes d'apprentissage » dans ce contexte sémiologique.

Malgré cette précision, des ambiguïtés demeurent quant à l'identification de ce qui est réellement désigné par le terme « méthode ». En effet, le mot renvoie, le plus souvent, à une typologie méthodologique établie, et qui nécessite qu'on lui adjoigne un adjectif identifiant les choix scientifiques réalisés pour l'apprentissage. Cependant, force est de constater que le classement dans cette typologie, s'effectue selon des choix théoriques qui ne relèvent pas de concepts équivalents. Le premier critère de classement vise les théories déterminant les modalités d'enseignement permettant de construire la capacité à identifier les mots : méthode synthétique⁶²⁶, méthode analytique⁶²⁷, méthode mixte. Cependant, cette typologie s'appuie aussi, sur d'autres critères relevant d'une conceptualisation différente de l'apprentissage. En effet, elle prend en compte des aspects plus larges concernant notamment les modalités visant à mettre en œuvre l'enseignement. Ainsi, le terme « méthode naturelle » désigne moins la manière dont on apprend à identifier les mots, qu'une organisation générale centrée sur l'apprenant, et donnant priorité à l'écriture comme à l'expression personnelle. Il en va de même avec l'expression « méthode intégrative » qui désigne une théorisation plus complexe de l'enseignement-apprentissage de la lecture. Effectivement, les méthodes désignées ainsi, prennent en compte le développement simultané, «et en interaction, de toutes les compétences requises pour lire et écrire.»⁶²⁸ La théorisation, dans ce cas, ne se focalise pas uniquement sur les choix théoriques visant l'identification des mots, elle intègre d'autres notions comme l'enseignement de la compréhension. De ce fait, le manque

⁶²⁵ GERMAIN, Bruno, « Les manuels et les méthodes, A distinguer méthodes de lecture et manuels », in GERMAIN, Bruno, LE GUAY, Isabelle, ROBERT, Nadine, (dir.) *Le manuel de lecture au CP, Réflexions, analyses et critères de choix, op. cit.*, p. 110.

⁶²⁶ Autrement désignée comme « méthode alphabétique » et le plus fréquemment par « méthode syllabique ».

⁶²⁷ Autrement désignée par « méthode globale » expression utilisée à tort pour désigner essentiellement les « méthodes idéovisuelles » qui ne sont pas analytiques.

⁶²⁸ GOIGOUX, Roland, « Les méthodes intégratives : une alternative à la syllabique. » in *Le nouvel éducateur – n° 178-179 – Avril-Mai 2006*, <http://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/178-179/178-179-58.pdf> consulté le 30 juin 2012.

de rigueur dans la terminologie employée pour classer les choix méthodologiques, génère des confusions importantes dans l'analyse des manuels. En effet, les enseignants opposent souvent la composante syllabique et les choix textuels réalisés : une méthode avec littérature ne semble pas pouvoir être considérée comme synthétique. Pour quelles raisons ? Ce sont deux composantes de l'apprentissage qui peuvent se combiner. Ainsi, on peut concevoir une méthode intégrative synthétique, une méthode intégrative mixte (etc.). L'objectif que je poursuis n'est-il pas d'imaginer une autre méthode, à dominante littéraire et mixte ?

1.1.2. Le mot manuel

Quant au terme « manuel », il doit être utilisé pour évoquer des publications destinées exclusivement à l'enseignement. Ce vocable ne désigne pas spécifiquement un objet-livre, mais un ensemble d'outils dévolus à la construction de l'apprentissage. Traditionnellement depuis les années 1970, les manuels de lecture comportent plusieurs publications différentes, formant un tout cohérent : un guide pédagogique (appelé « guide du maître », voire « livre du maître »), un livre de l'élève (appelé communément « manuel » en référence à la tradition scolaire et parfois « manuel de l'élève »), des cahiers d'activités. A ceci, s'ajoutent une multitude d'outils complémentaires : tableaux de sons, posters, cd-rom, manuel numérique enrichi ou non, fichiers de différenciation, etc.

Dans les années 2000, au moment où la littérature fait son entrée dans les pratiques effectives à l'école, puis dans les programmes scolaires, le livre de l'élève a tendance à disparaître au profit de l'introduction d'albums illustrés, conçus comme des supports de lecture. Ce choix génère de nouvelles confusions entre l'album identifié comme appartenant à un genre littéraire et l'objet-livre, voire le support d'apprentissage pour l'élève. Dans certains manuels, l'album (objet-livre ou œuvre littéraire) remplace le livre de l'élève.

1.1.3. La terminologie employée dans cette thèse

Dès lors, pour construire une analyse rigoureuse et en faciliter la lecture, il me semble nécessaire de préciser mes choix terminologiques. J'utiliserai donc :

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

- le terme « album » pour désigner les œuvres littéraires appartenant au genre ainsi désigné ;

- le terme « manuel » pour désigner l'ensemble des ouvrages destinés à l'apprentissage et publiés sous un titre précis (le manuel à l'école des albums, le manuel *Ribambelle*, etc.) ;

- l'expression « livre(s) de l'élève » pour désigner l'ouvrage qui comprend les supports de lecture destinés à l'élève ;

- l'expression « album(s) de l'élève » pour désigner l'album-objet-livre constituant le support de lecture destiné à l'élève.

Enfin, le terme « méthode » sera réservé à l'évocation des choix théoriques et des modalités d'enseignement-apprentissage de la lecture.

1.2. Les supports littéraires pour apprendre à lire

L'analyse des manuels, dans les perspectives qui sont les miennes, nécessite de les répertorier, d'une part ; d'identifier l'espace occupé par le littéraire ainsi que le lien aux programmes en vigueur, d'autre part. De ce fait, il devient possible de définir puis discuter les choix didactiques effectués par les auteurs au regard de l'enseignement littéraire qui me préoccupe ici.

J'ajouterai pour plus de précision, que l'analyse que je vais réaliser, ne cible que la dimension littéraire de l'apprentissage. Il est à noter également que l'essentiel des manuels publiés peuvent être classés dans la catégorie des méthodes mixtes⁶²⁹, c'est-à-dire qui associent les voies directe et indirecte⁶³⁰ d'identification des mots. Les manuels s'appuyant sur un support littéraire sont considérés comme des méthodes intégratives, ce qui n'exclut pas un classement dans les méthodes mixtes. Les différences de choix théoriques que l'on peut relever, proviennent donc essentiellement :

- de la part concédée au développement de la voie indirecte et à l'équilibre qui s'établit entre lecture des textes et apprentissage du décodage.

- du rôle dévolu aux supports de lecture (mots, phrases, textes) et de leur origine, comme je vais le montrer dans l'analyse qui suit.

⁶²⁹ A l'exception des manuels *Lire avec Léo et Léa* et de *la méthode Boscher* qui mettent en œuvre des méthodes synthétiques et dont les principes théoriques sont héritiers des syllabaires.

⁶³⁰ Pour une définition de ces termes, cf. chapitre 1 p.113-115.

1.2.1. Constitution du corpus.

Pour établir le corpus de manuels existant actuellement sur le marché, il est possible de croiser deux données qui s'appuient sur l'identification ISBN des ouvrages : le catalogue de la *BNF* et la base *Electre*. Les catalogues des éditeurs scolaires permettent de vérifier et compléter ce corpus. La conception du répertoire proposé ci-dessous débute en 2002, date d'entrée de la littérature dans les programmes et s'arrête en 2010⁶³¹.

titre	Editeur	année	1ère édition
<i>Mika série 2</i>	Retz	2002	1995
<i>Ribambelle</i>	Hatier	2002	2000
<i>Saperlipopette</i>	Hatier	2002	
<i>Frisapla la sorcière</i>	Sedrap	2003	1998
<i>Les petits galopins</i>	Sedrap	2003	
<i>Supergafi</i>	Nathan	2003	
<i>Valentin le magicien</i>	Bordas	2003	
<i>A nous la lecture CP</i>	Sedrap	2004	
<i>Que d'histoires!</i>	Magnard	2004	2001
<i>Lire avec Léo et Léa</i>	Belin	2004	
<i>Un monde à lire</i>	Nathan	2004	
<i>Méthode Boscher</i>	Belin	2005	1933
<i>Que d'histoires! (série 2)</i>	Magnard	2005	2001 - 2004
<i>Lire avec Patati et Patata</i>	Accès	2006	
<i>Grand Large</i>	Belin	2006	
<i>Rue des contes</i>	Magnard	2006	
<i>Dame Coca</i>	Magnard	2006	
<i>Je lis avec Dagobert</i>	Istra	2006	2000
<i>Max, Jules et leurs copains</i>	Hachette	2006	
<i>L'age de lire</i>	Tom pousse	2006	
<i>A l'école des albums</i>	Retz	2007	
<i>Lecture tout terrain</i>	Bordas	2007	
<i>Bulle CP</i>	Bordas	2008	
<i>Graine de génie, j'apprends à lire</i>	Mindscape	2008	
<i>Justine et Cie</i>	Belin	2008	2000
<i>Ribambelle</i>	hatier	2008	2000 - 2002

⁶³¹ Cette analyse a débuté dans l'été 2011. A l'époque, les guides pédagogiques des méthodes publiées en 2011 n'étaient pas encore accessibles. Les méthodes ne pouvaient donc pas être analysées.

⁶³² L'ensemble des références précises sont consultables dans la bibliographie, section méthodes d'apprentissage de la lecture, p. 539-540.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

<i>Léo et Léa</i>	Belin	2009	2004
<i>A tire d'aile</i>	Hatier	2009	
<i>Chut je lis!</i>	Magnard	2009	
<i>Taoki et Cie</i>	Istra	2010	
<i>Croque-lignes</i>	Nathan	2010	
<i>Que d'histoires!</i>	Magnard	2010	2001 – 2004

On peut ainsi identifier trente-deux entrées réparties chez onze éditeurs en huit ans⁶³³. Cependant, il faut nuancer ce premier listing car, dans ce corpus, on relève des publications qui constituent en fait une réédition (et non pas un retraitage) proposant soit l'ajout d'un support, soit des modifications nécessitant (ou permettant) de déposer un nouveau numéro ISBN, donc une nouvelle inscription officielle. On peut donc noter que :

1. sur les trente-deux publications, seuls vingt-huit titres sont différents : un ouvrage est réédité dans la même période : *Lire avec Léo et Léa*. Les deux ouvrages diffèrent essentiellement par leur couverture qui intègre un logo stipulant la conformité aux nouveaux programmes. L'éditeur affiche ainsi une publication nouvelle qui, en réalité, n'en est pas une. En outre, d'autres éditeurs ont publié, sous le même titre, deux versions différentes du même manuel en 2001 avec des modifications en 2004 et 2005 (reprise en 2010) pour *Que d'histoires (série 1 et série 2)*, et 2001 et 2004 pour *Ribambelle (série bleue et série verte)*.

En ce qui concerne *Que d'histoires*, on relève quatre périodes de publication :

- 2001 : publication de la série 1 ;
- 2004 et 2005 publication d'une nouvelle version (série 2) avec de nouveaux albums. L'édition s'échelonne sur deux années ;
- 2010 : reprise des 2 séries avec une présentation nouvelle des activités et l'insertion d'ouvrages supplémentaires visant, notamment, un renforcement du travail graphophonologique.

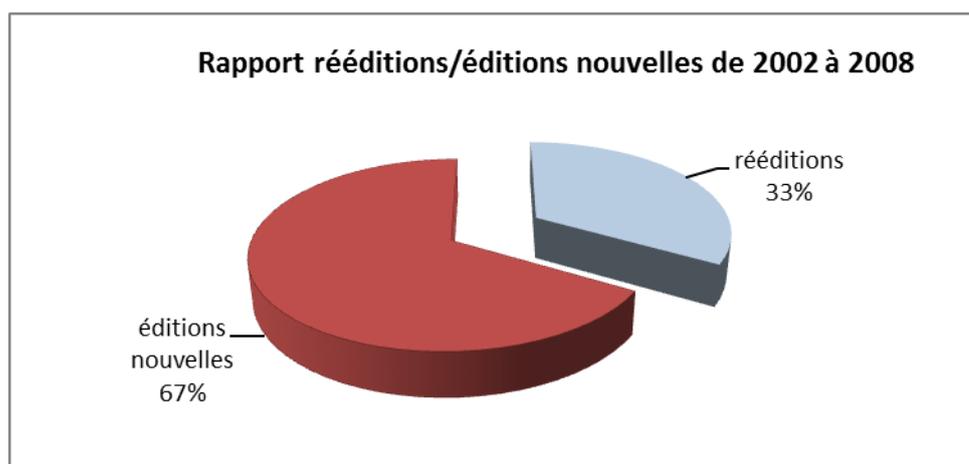
Pour *Ribambelle*, l'éditeur développe la même stratégie. La première version du manuel date de 2000/2001, puis en 2002 est publié un outil complémentaire. En 2004, une seconde version est proposée avec d'autres albums. En 2008 apparaît une nouvelle publication, sous une nouvelle forme, ajoutant un outil nouveau, pour les deux versions de leur manuel. Cela implique une nouvelle inscription ISBN ;

⁶³³ Voir tableau répertoire des publications *supra*.

2. huit titres, sur les vingt-huit restants, constituent des rééditions d'ouvrages publiés avant 2002, dans un cas la première publication date même de 1933, sa réédition étant liée à une forte médiatisation en 2005⁶³⁴ ;

3. une méthode (*Supergafi*) propose une nouvelle publication, qui, cependant, fait explicitement référence à une publication des années 1980 (*Gafi*) qui avait rencontré un grand succès. On ne peut donc pas la considérer comme innovante dans la mesure où elle actualise des principes d'apprentissage et des choix didactiques édités antérieurement aux programmes de 2002.

Cette observation quantitative suscite un premier constat, les changements de programmes n'impliquent pas nécessairement des transformations des méthodes, mais une adaptation de celles-ci, à tout le moins dans l'affichage que propose l'éditeur. La proportion des rééditions reste importante malgré les modifications de programmes, comme le montre le graphique ci-dessous.



Les modifications permettant de justifier une réédition sont variables mais peuvent rester très succinctes. On assiste le plus souvent à une simple modification de la première de couverture par l'ajout d'un logo affirmant la conformité aux nouveaux programmes⁶³⁵. On peut voir apparaître aussi la publication d'un outil complémentaire⁶³⁶ (posters, fichier d'activités complémentaires, etc.) qui réactive la visibilité éditoriale de la méthode. Enfin, dans le cas d'une publication avec albums,

⁶³⁴ Une enseignante affirme dans un essai polémique qu'il faut revenir à la tradition et aux méthodes syllabiques et son discours trouve d'importants relais médiatiques et politiques (cf. : BOUTONNET, Rachel, *Journal d'une institutrice clandestine*, Ramsay, Paris, 2003).

⁶³⁵ Cf. *Lire avec Léo et Léa* et surtout la méthode *Boscher* qui n'a pas été modifiée depuis 1933, y compris en ce qui concerne l'iconographie de la couverture.

⁶³⁶ Cf. *Ribambelle 2002*, *Que d'histoires 2004*.

les auteurs composent une nouvelle édition, en reprenant les mêmes démarches, voire une partie des activités, mais en s'appuyant sur un nouveau corpus textuel⁶³⁷.

Mais qu'en est-il du lien à la littérature ? Observe-t-on une évolution des choix éditoriaux en fonction des changements de programmes ? Quels sont les manuels qui pourraient être utilisés pour la dimension exploratoire de ma recherche ?

1.2.2. Analyse des supports littéraires

L'analyse des supports d'apprentissage, pour déterminer la place de la littérature dans l'enseignement de la lecture, est tout aussi révélatrice de malentendus.

1.2.2.1. Définir des supports narratifs considérés comme non littéraires

La définition du corpus présente une certaine complexité. Il est aisé d'éliminer d'emblée les quatorze publications⁶³⁸ (soit la moitié du corpus) pour lesquelles la notion même de littérature est absente, puisqu'aucune mention n'est faite au support album, à des textes écrits par des auteurs, ou à la dénomination « littérature de jeunesse » elle-même. Ces méthodes s'appuient sur des textes, le plus souvent narratifs, écrits sur commande pour les besoins de l'apprentissage. Ils répondent d'abord à la contrainte du déchiffrement : les mots, groupes de mots, phrases et enchaînements de phrases, proposés à la lecture, visent l'apprentissage explicite d'une correspondance graphophonologique. Pourtant, les textes ainsi conçus forment, le plus souvent, un tout cohérent car les auteurs se servent « de personnages comme médiateurs des apprentissages »⁶³⁹ créant ainsi une fiction narrative qui peut par bien des points s'apparenter au littéraire. Francis Marcoin analysant certains de ces manuels, montre comment le littéraire émerge de ces textes qui semblent appartenir au genre du *roman scolaire*. Le fait littéraire apparaît dans le rapport que ces fictions entretiennent avec le réel comme avec l'imaginaire, voire dans certaines dimensions linguistiques utilisant la fonction poétique du langage, mises en œuvre pour les besoins de l'apprentissage. La contrainte liée à la récurrence

⁶³⁷ Cf. Ribambelle 2008, *Que d'histoires* 2008.

⁶³⁸ Cf. le tableau page suivante.

⁶³⁹ MARCOIN, Francis, « la question du littéraire dans les manuels de lecture au CP », in *Le manuel de lecture au CP*, Scérén-savoir livre, Paris, 2003, p. 82.

d'un phonème conduit, par exemple, l'auteur du texte à créer des jeux de sonorités : assonances ou allitérations, initiant, implicitement, les élèves à des dimensions poétiques du langage. Francis Marcoin rappelle aussi, que les auteurs de ces méthodes, comme les éditeurs, ne cherchent pas à attirer l'attention sur cette dimension dans leur manuel. De ce fait, « la question du littéraire »⁶⁴⁰ s'installe fortuitement par les contraintes d'écriture liées aux besoins identifiés pour construire l'apprentissage de la lecture.

A côté de ces ouvrages, il faut ajouter deux méthodes qui pourraient prêter à confusion en observant les supports d'apprentissage, mais pour lesquels les éditeurs et les auteurs lèvent toute ambiguïté. En effet, plusieurs dispositifs proposent un appui sur des albums, des récits (appelés histoires) sans pour autant évoquer explicitement un choix littéraire. Il s'agit d'une part de la méthode *Mika* qui s'appuie sur un support « album » au sens de l'objet livre et non au sens du genre littéraire. La confusion que peut générer le support d'apprentissage n'est jamais entretenue par l'éditeur ou les auteurs qui ne font aucunement allusion à la littérature. Je peux aussi citer dans cette catégorie le manuel *Grand Large* (Belin). Dans ce cas précis, le support est un livre de l'élève – appelé « livre de lecture » - expression qui renvoie au souvenir souvent teinté de nostalgie de pratiques anciennes (« livre de lecture courante »)⁶⁴¹. *Grand Large* regroupe des textes documentaires et narratifs. Les récits ne sont pas classés par les auteurs ou l'éditeur, dans la catégorie des textes littéraires. Là encore, on peut considérer ces textes comme des « romans scolaires » c'est-à-dire comme :

un texte qui s'articule autour d'un récit continu ou des personnages qui assurent un liant entre diverses parties, dont la première justification tient dans les nécessités de l'apprentissage.⁶⁴²

L'ensemble de ces méthodes adopte, de ce fait, une position paradoxale dans la mesure où elles évoquent bien la nécessité d'entrer dans la compréhension de la fiction, mais où elles rejettent d'emblée le terme *littéraire*, comme si il n'était pas acceptable dans le cadre de l'apprentissage de la lecture. Le choix le plus révélateur de cet état de fait, est celui réalisé par les auteurs de *Grand large*. Le livre de l'élève intègre des textes narratifs présentés comme des albums : une page d'ouverture

⁶⁴⁰ Ibid.

⁶⁴¹ Cf. par exemple : ZINK, Michel, *Seuls les enfants savent lire, op. cit.*, p. 12 .

⁶⁴² MARCOIN, Francis, TISON, Guillemette, « Vie et mort du roman scolaire », in *le roman scolaire entre littérature et pédagogie, Cahiers Robinson n°29*, Presses de l'Université d'Artois, Arras, 2011, p. 5.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

apparentée à une première de couverture, des auteurs et illustrateurs issus de l'édition jeunesse qui publient par ailleurs, un texte narratif qui fonctionne comme un album dans la relation texte-image. Il s'agit, selon les auteurs de la méthode *Que d'histoires* présentées sous cette forme, pour installer des repères sur l'objet-livre. On est donc en droit de s'étonner, à l'instar de F. Marcoin, de cette désignation. Cependant, le guide pédagogique témoigne clairement d'un désintérêt pour la littérature telle que je l'ai définie dans mon premier chapitre. Dans le guide pédagogique⁶⁴³ on apprend que la présence des histoires permet :

- de questionner le sens de ce qui a été lu en identifiant les personnages ;
- de découvrir et identifier les personnages et leurs modalités de référencement par la substitution ;
- de proposer des reformulations (titre, résumé) ;
- d'exercer la fluidité de lecture ;
- d'identifier les idées principales d'un texte et de les reformuler.

Il est clair qu'il ne s'agit pas d'installer une lecture spécifique de la littérature mais bien de développer des compétences linguistiques et cognitives de compréhension des textes. La prise en compte des spécificités du narratif est essentiellement liée à la présence de personnages qu'il faut identifier. Les dimensions affectives et symboliques de la lecture ne sont pas évoquées par les auteurs du manuel.

Cependant, le terme littéraire est employé dans un paragraphe intitulé « Enrichir le patrimoine littéraire de chacun, amener les élèves à interpréter. »⁶⁴⁴ Dans ce passage, les auteurs évoquent la nécessité de constituer des réseaux en « écoutant régulièrement des histoires »⁶⁴⁵. L'activité permet d'éduquer un comportement de lecteurs : c'est le seul objectif qui lui est assigné. Il s'agit, dans ces séances, de donner des repères aux élèves ; repères qui se constituent autour

- des « strates de sens » que l'on peut dégager par les relectures,
- de l'attente des événements connus lors d'une relecture.

Cette prise de repères est considérée comme une garantie pour faire découvrir le plaisir de lire.

⁶⁴³ CHAUVET, Denis, TERTRE, Olivier, *Grand large méthode de lecture CP, guide pédagogique*, Belin, Paris, 2006, p. 11-16.

⁶⁴⁴ *Ibid.* p. 19

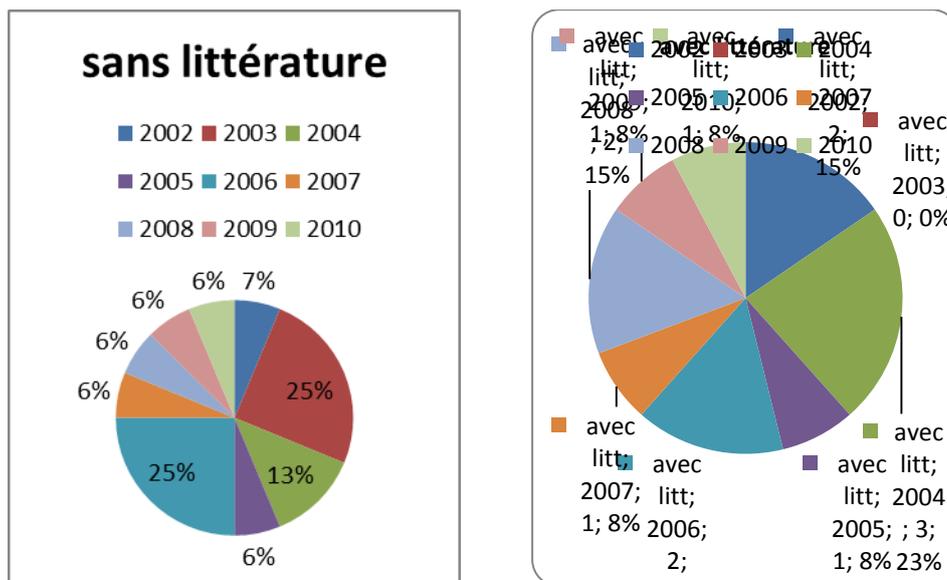
⁶⁴⁵ *Ibid.*

L'analyse que je viens de réaliser me permet déjà d'affirmer que, si ces *romans scolaires* s'apparentent au littéraire sous certains aspects, il n'en reste pas moins qu'ils ne sont pas conçus et choisis pour former un lecteur de la littérature tel que je l'ai défini dans le cadre épistémologique qui guide ma recherche. De ce fait, je peux éliminer de mon corpus d'étude, les manuels que je viens d'évoquer et qui sont répertoriés dans le tableau ci-dessous. Je les désignerai alors, – compte tenu des critères développés – par l'expression méthode sans littérature.

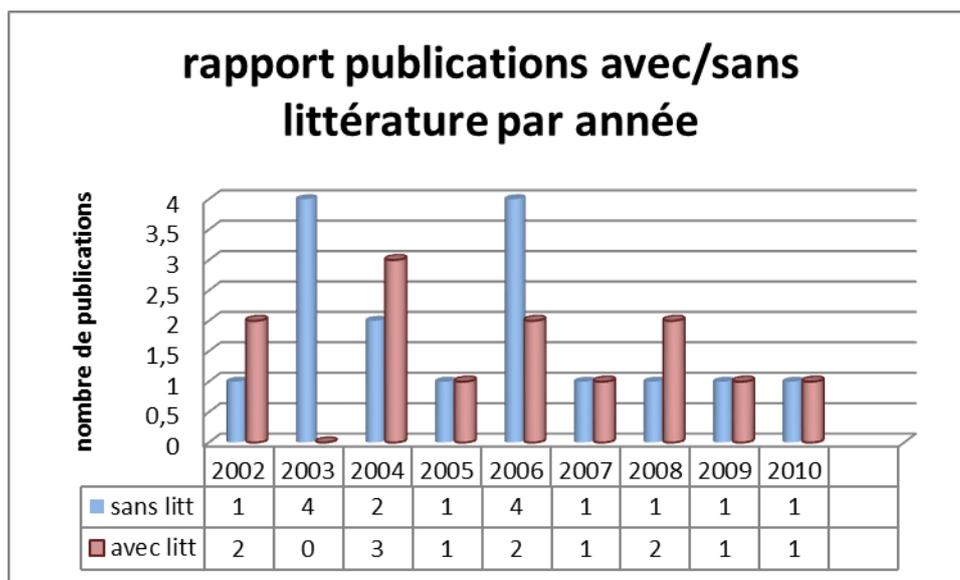
Tableau 2 : liste des méthodes qui n'utilisent pas la littérature		
titre	Editeur	année
<i>Mika série 2</i>	Retz	2002
<i>Frisapla la sorcière</i>	Sedrap	2003
<i>Les petits galopins</i>	Sedrap	2003
<i>Supergafi</i>	Nathan	2003
<i>Valentin le magicien</i>	Bordas	2003
<i>A nous la lecture CP</i>	Sedrap	2004
<i>Lire avec Léo et Léa</i>	Belin	2004
<i>Méthode Boscher</i>	Belin	2005
<i>Dame Coca</i>	Magnard	2006
<i>Grand Large</i>	Belin	2006
<i>Max, Jules et leurs copains</i>	Hachette	2006
<i>L'age de lire</i>	Tom pousse	2006
<i>Lecture tout terrain</i>	Bordas	2007
<i>Graine de génie j'apprends à lire</i>	Mindscape	2008
<i>Léo et Léa</i>	Belin	2009
<i>Taoki et Cie</i>	Istra	2010

1.2.2.2. Observation de la répartition des publications

Graphiques 2 et 3 Répartition des publications avec/sans littérature par années de 2002 à 2010



Graphique 4 : Comparaison par année des publications avec et sans littérature



La détermination de ce premier corpus et la répartition quantitative dans les graphiques ci-dessus permet de dresser un constat provisoire qui paraît assez surprenant. Les directives des instructions officielles ne semblent pas avoir d'influences durables sur les choix éditoriaux puisque la proportion de publications⁶⁴⁶ avec ou sans littérature reste stable (13 dites avec littérature contre 16 sans littérature) sur l'ensemble de la période. Si en 2002, les publications avec littérature constituent les deux tiers des éditions, cette donnée est corrigée dès 2003. Pourtant, l'année qui succède à la diffusion de nouveaux programmes devrait être

⁶⁴⁶ Selon l'affichage des éditeurs.

porteuse de publications inédites en lien avec ces instructions compte tenu des délais à ménager pour la conception et l'édition. Par ailleurs, deux méthodes *Ribambelle* et *Que d'histoires* sont répertoriées à plusieurs reprises. Leur première publication est antérieure à 2002. Ces variables imposent donc de relativiser les chiffres, notamment en 2002, 2004 et 2005. On ne dénombre, finalement, sur cette période que deux publications nouvelles avec littérature (*Un monde à lire* et *Saperlipopette* qui a déjà disparu des catalogues). Durant l'année 2006, qui voit s'opérer un léger infléchissement des programmes et surtout se développer les querelles entre méthodes syllabiques et globales, tant sur le plan politique que médiatique, on constate un essor des publications sans littérature (et notamment par des reprises de manuels anciens). Cet essor est un peu corrigé dans les années suivantes. L'impact médiatique semble donc plus important dans les orientations éditoriales que les programmes eux-mêmes.

Cette première approche doit être confrontée aux ouvrages eux-mêmes car on ne peut se contenter d'une analyse de catalogues, donc de leurs effets d'annonce – dont l'objectif est commercial – pour tirer des conclusions sur la place de la littérature dans les méthodes d'apprentissages de la lecture. En effet, il faut aussi s'interroger sur la manière dont la littérature est définie par le choix d'un corpus d'œuvres ou de textes littéraires, mais aussi par les démarches didactiques préconisées.

1.2.3. Définir des critères d'analyse du corpus

Tableau 3 : méthodes considérées comme travaillant avec la littérature⁶⁴⁷

titre	Editeur	année
<i>Ribambelle</i>	Hatier	2002
<i>Saperlipopette</i> ⁶⁴⁸	Hatier	2002
<i>Que d'histoires!</i>	Magnard	2004
<i>Un monde à lire</i>	Nathan	2004

⁶⁴⁷Légende : sont surlignées en jaune les méthodes qui proposent plus d'œuvres de commande que d'œuvres préexistant à la méthode.

⁶⁴⁸Méthode non prise en compte car déjà retirée du catalogue et des bibliothèques de prêts. Je considère donc qu'elle n'est pas utilisée. Un délégué pédagogique des éditions Hatier confirme mon hypothèse dans un entretien téléphonique en ces termes : « un fiasco éditorial ».

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

<i>Lire avec Patati et patata</i> ⁶⁴⁹	Accès	2006
<i>Rue des contes</i>	Magnard	2006
<i>A l'école des albums</i>	Retz	2007
<i>Bulle CP</i>	Bordas	2008
<i>Justine et Cie</i>	Belin	2008
<i>A tire d'aile</i>	Hatier	2009
<i>Chut je lis!</i>	Magnard	2009
<i>Croque -lignes</i>	Nathan	2010

⁶⁴⁹Méthode non prise en compte dans cette étude car elle ne présente qu'un seul album non publié et des suggestions didactiques assez vagues pour que les enseignants puissent construire leur propre outil. Je considère donc qu'elle ne peut pas être prise en compte en l'état puisqu'elle nécessite des compléments.

1.2.3.1. Les critères qui déterminent les choix littéraires

Les douze manuels surlignés en jaune dans le tableau ci-dessus annoncent tous, un travail autour d'œuvres pour la jeunesse quelle que soit la présentation du support : albums de l'élève ou livre(s) de l'élève. S'appuient-ils pour autant de réels supports littéraires ? Ne proposent-ils pas des romans scolaires ? Le support dit littéraire est-il exploité dans le but de former un lecteur capable de lire littérairement les textes ?

Pour répondre à ces questions, je dois revenir à la définition de la notion de littérature, évoquée dans ma première partie, afin de dégager des critères d'analyse conformes à mes choix scientifiques et didactiques. Certes, cette notion reste sujette à débats, voire à controverses. Néanmoins, j'ai défini un cadre épistémologique qui envisage la formation à la lecture littéraire et la construction du sujet lecteur. Les textes doivent donc permettre de développer cette approche.

J'ai considéré, dans le cadre de ma recherche, que les textes littéraires doivent être observés selon leur résistance, autrement dit selon leur capacité à programmer un lecteur actif qui investit le texte littéraire participant ainsi à la construction du sens. En outre, par leur consistance, ces textes véhiculent des valeurs sociales, philosophiques, historiques, esthétiques permettant au lecteur d'instaurer un nouveau rapport au monde et à la pensée. Par-là, la littérature soulève donc bien le problème de la relation « entre construction de l'identité, reconnaissance du même, et accueil de l'autre, expérience d'autrui en tant qu'il [nous] est toujours étranger. »⁶⁵⁰.

J'ai montré à travers l'analyse des différents éloges de la lecture évoqués précédemment⁶⁵¹ que la littérature facilite autant la confrontation du lecteur avec des représentations identitaires singulières, que la prise de conscience de la manière dont s'opère la construction de « sujets ». L'expérimentation que je me propose de mener, doit donc permettre d'envisager la lecture littéraire comme une activité qui, outre les processus linguistiques et cognitifs nécessaires à la maîtrise de l'acte lexique, met aussi en œuvre des processus argumentatif, affectif et symbolique inhérents au fait littéraire. Pour ce faire, les textes proposés à la lecture doivent présenter diverses formes de résistance pour permettre de former un lecteur actif, capable d'argumenter. Ils doivent aussi aborder des thématiques qui facilitent

⁶⁵⁰ LECERCLE, Jean-Jacques, SHUSTERMAN, Ronald, *L'emprise des signes, débat sur l'expérience humaine*, Seuil, Paris, 2002, p. 15.

⁶⁵¹ Michèle PETIT, Hubert NYSSSEN.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

l'émergence de l'imaginaire, impliquant alors des dimensions affectives et symboliques. Ainsi, les manuels que je cherche à exploiter, doivent contenir à la fois des textes *résistants* et des textes *consistants* qui permettront à l'élève de rencontrer « des pays lointains en dedans de soi »⁶⁵². Dès lors, l'analyse du corpus ne suffit pas, il faut aussi interroger les démarches préconisées par les auteurs des manuels afin de mieux comprendre si les choix didactiques favorisent réellement l'apprentissage de la lecture littéraire.

J'ajouterai qu'il est très complexe de construire une typologie des méthodes parce que la conception et la place du littéraire revêtent – pour chaque ouvrage - des formes très différentes et parfois trompeuses. Mon propos visant à mettre en évidence la place de la littérature dans la formation de l'apprenti lecteur, il devient essentiel d'énoncer différents critères – au regard des essais de définition de la lecture littéraire et de sa conception didactique - qui permettront d'établir une typologie des ouvrages.

Critère 1 : l'ancrage éditorial des œuvres.

Je me demanderai tout d'abord si les textes supports peuvent être considérés comme des œuvres littéraires par leur ancrage éditorial et auctorial. J'observerai notamment la date de publication de ces textes pour déterminer s'ils préexistent à la méthode, donc s'ils sont écrits en dehors d'un contexte d'apprentissage scolaire. J'interrogerai ensuite les ouvrages rédigés sur commande pour définir s'ils peuvent être considérés néanmoins comme littéraires par leur appartenance au genre du « roman scolaire » évoqué précédemment.

Critère 2 : la résistance des textes et les thèmes abordés.

Puisque la littérature se définit aussi par le lecteur qu'elle programme et qu'elle construit, puisque le texte littéraire peut résister à la compréhension et impliquer une posture interprétative, puisqu'il permet au lecteur de construire un rapport au monde, je me demanderai si les textes proposés peuvent participer à la construction d'un lecteur actif, chercheur de sens et apte à tirer des profits symboliques de ses lectures.

Critère n° 3 : l'ancrage culturel des œuvres

⁶⁵² PETIT, Michèle, *Eloge de la lecture, la construction de soi*, *op. cit.*, 2002, p.5.

La compréhension-interprétation et l'actualisation des textes littéraires passent aussi par la constitution de repères culturels. J'ai montré dans le chapitre 2 l'importance de la mise en réseaux des œuvres pour construire ces repères et installer des attentes de lecteur. Il sera alors nécessaire d'observer l'ancrage culturel des textes étudiés : permettent-ils de structurer et d'accroître des connaissances sur la littérature ? Quels types de connaissances culturelles développent-ils ? Ces connaissances, permettront-elles d'ouvrir suffisamment l'univers de référence des élèves pour leur permettre de comprendre et s'approprier les systèmes stéréotypiques à l'œuvre dans les textes ?

Mais l'ancrage culturel passe aussi par la matérialité du livre. Quelle place l'œuvre littéraire tient-elle dans l'apprentissage ? Comment, dans chaque méthode, sont articulés les textes littéraires et les exercices, connaissances nécessaires à l'apprentissage ?

1.2.3.2. Les critères qui déterminent les choix didactiques

Il ne suffit pas de lire ou d'écouter des œuvres de qualité pour former un lecteur. J'ai montré précédemment, que cet apprentissage se structure autour de compétences spécifiques à acquérir. Celles-ci s'installent d'une part dans la construction de représentations des fonctions de la lecture et du lecteur, d'autre part dans l'acquisition de stratégies de compréhension-interprétation des textes, enfin par la structuration de ces connaissances et de leur rapport à la culture.

Je me demanderai donc aussi comment la mise en œuvre de l'apprentissage dans chaque manuel, favorise une prise de conscience par l'élève de son rôle dans la lecture, comme de l'intérêt du littéraire comme élément de construction de soi et du rapport à l'altérité. Les manuels permettent-ils à l'élève, d'apprendre à lire littérairement les textes simultanément à la maîtrise de l'acte lexique ?

1.2.4. Œuvres littéraires et supports didactiques : quelle articulation ?

Avant d'entrer dans une analyse précise des textes littéraires, il est nécessaire d'observer la matérialité des méthodes. J'ai montré, en effet, toute l'importance mémorielle des objets à lire dans la construction du lecteur empirique. Dès lors, on

peut se demander quelles formes prennent les supports d'apprentissage. Les méthodes associent-elles des œuvres littéraires et des ouvrages didactiques ? Comment sont édités les textes littéraires ? Quels sont les supports de lecture ?

Les choix éditoriaux évoluent en fonction des années de publication.

1.2.4.1. Des albums comme support de lecture

Jusqu'en 2006, les textes que les éditeurs considèrent comme littéraires sont publiés sous forme d'albums, vendus dans des « packs » autonomes, séparés des ouvrages⁶⁵³ visant la structuration de l'acte lexicale. Le plus souvent, les albums sont publiés dans un format homothétique type « albums de poche ». Ces manuels ne comportent donc pas de livres de l'élève, mais associent, un guide pédagogique pour l'enseignant, des cahiers d'activités pour les élèves et éventuellement des répertoires des notions acquises⁶⁵⁴. Chaque élève apprend donc à lire sur un album et s'exerce ensuite sur des cahiers d'activités. Le nombre d'œuvres travaillées dans l'année se répartit ainsi :

- cinq albums (*Ribambelle, Que d'histoires*)

- six albums (*Saperlipopette*), mais un des albums de l'élève comprend quatre adaptations de contes courts.

- huit albums (*Un monde à lire*). Cependant, pour cette méthode, il faut nuancer ce décompte car les quatre premiers albums de l'élève sont des supports de lecture, qui reprennent des extraits abrégés des textes lus par les enseignants, des phrases à lire par l'enfant, des légendes d'images. Le terme « album » désigne donc, ici, comme pour la méthode *Mika*, un objet éditorial et non le genre littéraire.

1.2.4.2. Un livre de l'élève comme support de lecture

A partir de 2006, on observe une évolution puisque les textes littéraires sont, presque toujours, inclus dans les livres de l'élève, et ne sont pas nécessairement destinés à être lus intégralement par les élèves. Leur nombre se répartit ainsi :

- cinq œuvres (*Justine et compagnie*)

- sept œuvres, dont deux albums documentaires (*Croque-lignes*)

- neuf œuvres (*Rue des contes, Chut, je lis !*).

⁶⁵³ Cahiers d'activités.

⁶⁵⁴ Comme des cahiers de sons pour structurer l'apprentissage des correspondances graphophonologiques, des répertoires lexicaux et/ou syntaxiques, des posters pour les affichages, etc.

Les manuels proposent donc un livre de l'élève qui comporte deux tomes⁶⁵⁵. Dans ces ouvrages, on trouve à la fois des textes et des activités.

On peut ajouter à cette liste

- le manuel *Bulle* qui s'appuie sur un récit épistolaire publié dans un fichier réservé à l'enseignant auquel les auteurs ont associé un livre de l'élève comprenant des textes en relation avec le récit.

- le manuel *A tire d'aile* qui propose deux versions publiées selon des formats différents :

Version 1 : le manuel propose quatre supports différents : un livre de l'élève plus trois albums de l'élève (deux littéraires et un documentaire reproduits dans le format homothétique des « albums de poche »)

Version deux : le manuel ne comprend pas d'albums de l'élève : ils sont reproduits au sein du livre de l'élève.

1.2.4.3. Des supports diversifiés

Enfin, la méthode *à l'école des albums* s'installe en marge de ce classement en proposant des supports diversifiés. En effet, les neuf albums sont publiés dans leurs formats originaux et non-homothétiques. Ils sont vendus ensemble et réservés à un usage collectif, chaque classe peut donc n'acheter qu'un seul exemplaire de chaque album. Parallèlement, le manuel propose un livre de l'élève, dans lequel sont reproduits des extraits des neuf albums, extraits qui sont destinés à la lecture individuelle de l'élève.

Cette observation des supports soulève différentes questions sur le statut conféré à l'œuvre littéraire dans l'apprentissage. Tout d'abord, on observe qu'une rupture apparaît en 2006 avec le retour du livre de l'élève intégrant ou non des textes littéraires. Il faudra donc considérer la manière dont les outils sont exploités. Pour cela il est nécessaire de confronter la mise en œuvre éditoriale et la construction de l'enseignement littéraire : le choix d'un support littéraire suffit-il à déterminer la littérature comme objet d'enseignement ? Le statut des objets à lire : albums de

⁶⁵⁵ Deux tomes pour *Chut ... je lis ;*, *Croque-lignes*, *Rue des contes*.

l'élève ou livre de l'élève a-t-il une influence sur la construction du rapport au littéraire par l'élève ?

Mais, avant d'analyser les démarches proposées dans les manuels, je dois interroger le statut des textes, pour déterminer précisément le statut du corpus au regard des critères que j'ai énoncés. En premier lieu, il est intéressant de séparer romans scolaires et œuvres littéraires.⁶⁵⁶

Pour huit des douze méthodes⁶⁵⁷, bien que les éditeurs mentionnent la notion d'œuvres ou d'albums pour la jeunesse / écrits par un auteur pour la jeunesse, les choix scripturaux sont discutables dans la mesure où les textes sont visiblement des œuvres commandées pour les besoins didactiques. Aucune publication antérieure au manuel, même si une partie des œuvres a pu être écrite par des auteurs pour la jeunesse, les autres étant réalisées par les auteurs du manuel. Il s'agit, dès lors, de textes appartenant au genre du « roman scolaire ». Cependant, à la différence des ouvrages répertoriés précédemment dans cette catégorie, cette fois, la question du littéraire n'est pas occultée, au contraire, elle est affirmée. Dois-je, dès lors, les rejeter systématiquement de mon étude comme je l'ai fait pour les romans scolaires précédents ?

Ce genre s'apparente à la fiction littéraire et en utilise bien des détours. Par ailleurs, la commande n'est pas nécessairement un frein à la création artistique. Plusieurs mouvements littéraires, notamment OuLiPo, se sont fondés sur la définition de contraintes (linguistiques ou syntaxiques) comme élément moteur de la création littéraire. Georges Perec, par exemple, conçoit l'écriture de *La disparition* en s'imposant le lipogramme comme structure fondatrice du roman. Les nécessités linguistiques de l'apprentissage de l'acte lexique peuvent, peut-être, favoriser une écriture qui revêt un caractère poétique. Une analyse précise des textes littéraires proposés dans ces méthodes reste indispensable. Dès lors, elle sera fondée sur la recherche des critères énoncés supra.

⁶⁵⁶ Pour établir ce classement, je dois vérifier si le répertoire des œuvres proposées dans le tableau p. 9 a une existence éditoriale en dehors des manuels. Dans cette perspective, je m'appuierai sur les catalogues numériques Electre et de la BNF afin d'évaluer si les œuvres émanent d'un fonds préexistant à la publication scolaire ou si elles ont été conçues pour le manuel.

⁶⁵⁷ Voir tableau p. 287, méthodes surlignées en jaune.

1.3. Analyse des méthodes intégrant des « romans scolaires »

1.3.1. Un cas exemplaire la méthode *Bulle*

1.3.1.1. Analyse de *Bulle*

L'analyse de la méthode *Bulle CP*⁶⁵⁸ permet de structurer une catégorie de manuels qui s'appuient sur des récits conçus pour l'apprentissage et ménageant une progression en proposant des textes de plus en plus complexes. Les concepteurs de *Bulle* font véritablement appel à un auteur de jeunesse, Marie-Aude Murail, pour rédiger un récit épistolaire. Malgré la renommée de l'écrivaine, on ne peut affirmer que cette méthode s'appuie sur un texte susceptible de former un lecteur de la littérature au sens où je l'ai défini précédemment. Marie Aude Murail⁶⁵⁹ expose en ces termes les très fortes contraintes d'écriture qui lui ont été imposées :

- lettres courtes,
- thématiques différentes à chaque épisode pour permettre une ouverture sur d'autres notions,
- obligation de privilégier le son travaillé dans la leçon.

Par ailleurs, les auteurs présentent le roman épistolaire en ces termes :

Les 43 lettres aux CP écrites par Milo, élève du CM1, forment un roman épistolaire dont l'enjeu est double. Premièrement, Milo, qui vient de déménager et sera gardé à la sortie de l'école par une tante assez fantasque, arrivera-t-il à se faire de nouveaux amis ?

Deuxièmement, Milo trouvera-t-il la formule magique qui aidera la petite fée Bulle, enfermée dans le *cabibi* de tata Sara, à retourner dans son monde ?

Ce double enjeu imprime au récit un mouvement de balancier, le faisant pencher tantôt du côté du réalisme, bagarres à la récré, tension entre des parents trop pris par leur travail, découverte de l'amitié, tantôt du côté de l'imaginaire, poudre d'or, grimoire magique et carte au trésor.⁶⁶⁰

Ce roman épistolaire, écrit pour l'occasion, est donc centré sur les aventures de Milo, élève de CM1, ami imaginaire de « l'apprenti lecteur-modèle »⁶⁶¹ qui va utiliser le manuel. Il narre ses aventures dans des lettres fictionnelles dont les destinataires sont les élèves de la classe de cours préparatoire utilisatrice du manuel.

⁶⁵⁸ BUCHETON, Patricia, MURAIL, Marie-Aude, THIEBLEMONT, Christine, *Bulle CP : méthode de lecture*, Bordas, Paris, 2008.

⁶⁵⁹ Dans une vidéo de présentation de la méthode, postée sur le site des éditions Bordas :

http://bulle.editions-bordas.fr/contenu/video_marie_aude_murail_vous_propose_dapprendre_lire_avec_la_litterature_de_j_eunesse (consultée le 30 juin 2012)

⁶⁶⁰ BUCHETON, Patricia, MURAIL, Marie-Aude, THIEBLEMONT, Christine, *Bulle CP : lettres au CP*, Bordas, Paris, 2008, p. 2.

⁶⁶¹ Au sens du *lecteur modèle* défini par Umberto ECO et que programme l'œuvre littéraire.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

Les multiples péripéties relèvent de stéréotypes figés⁶⁶² tant au niveau des personnages que de l'ancrage du récit. En effet, le narrateur est un enfant, désigné uniquement par son prénom Milo et campé dans deux types de situation :

- l'une proche du vécu du jeune lecteur notamment par le rapport à l'école et son vécu scolaire (changement d'école, relations à l'amitié, relations familiales) ;
- l'autre reliée à l'imaginaire qui rompt avec la dimension réaliste du roman (présence d'une fée, de grimoires etc.).

Max Butlen⁶⁶³ rappelle que les programmes incitent les enseignants à faire découvrir aux élèves, par la littérature de jeunesse, des univers littéraires dans lesquels thèmes, personnages, situations ne cessent de se répondre. Il rejoint en cela les travaux de J.L. Dufays évoqués précédemment, sur l'importance des systèmes variés de stéréotypies dans l'activité d'écriture ainsi que dans l'activité de lecture. Cependant, dans le cas qui me préoccupe ici, le statut des personnages ancre le récit tantôt dans un réel très proche du vécu de l'enfant, tantôt dans un merveilleux - le royaume des fées – qui est plus explicité qu'il n'est mis en acte dans l'histoire. L'univers des fées reste assez pauvre au regard de l'archétype proposé. La fée enfermée dans le cagibi de la tante de Milo ne sait plus comment retrouver son univers puisqu'elle ne connaît pas la formule magique qui doit l'aider. On se trouve donc face à des stéréotypes figés et dégradés « en quantité de lieux communs, poncifs, et images toutes faites »⁶⁶⁴ qui fragilisent le caractère littéraire du roman. Il s'agit plus de l'exploitation de clichés que de la présentation d'un univers archétypal. Ainsi, du côté du réalisme, le texte est en prise directe avec le monde qui nous entoure : l'enfant possède console de jeux et téléphone portable qu'il perd, ses parents connaissent les problèmes actuels du monde contemporain et notamment le chômage. Du côté de l'imaginaire, qui pourrait introduire un univers plus riche, une confusion est entretenue durant tout le récit dans la mesure où la fée n'agit pas directement. Elle apparaît par la médiation de la tante de l'enfant. Le merveilleux n'émerge donc pas réellement des actions du personnage lui-même, il est décrit avec de nombreux détails à l'enfant par sa tante, aux CP par le narrateur.

Par ailleurs, ce roman épistolaire ne permet ni de construire un rapport à l'interprétation (le texte étant d'une grande lisibilité au sens barthien du terme), ni de

⁶⁶² Selon les critères définis par J. L. DUFAYS et repris dans mon chapitre 2.

⁶⁶³ BUTLEN, Max, « Que faire des stéréotypes à l'école ? » in BRUNO, Pierre, BUTLEN, Max, DAVID, Jacques, MARTIN, Serge, *Le français aujourd'hui : Enseigner la littérature de jeunesse*, A. Colin, Paris, hors-série novembre 2008, p. 195.

⁶⁶⁴ *Ibid.*

se projeter dans des thématiques à même de guider la construction de la pensée d'un élève de CP, dans la mesure où chaque thème n'est exploité que durant trois jours. Les thématiques s'enchaînent sans installer de véritables liens entre elles, rompant ainsi tout l'intérêt de l'utilisation du stéréotype littéraire.

De « vive la rentrée » dans lequel l'émetteur se présente, on passe à « la langue française c'est rigolo ! » (parce que le texte propose le mot « capharnaüm » que l'enfant narrateur associe pour ses sonorités à cafard). Puis vient le tour de la lettre intitulée « une bonne punition » (parce que l'enfant ouvre la porte d'un placard interdit), thème qui est lié au suivant « la porte interdite » parce que la narration poursuit l'investigation du personnage autour de l'idée de « placard interdit », notamment quand le narrateur en parle à son ami.

Ces thématiques guident l'enfant progressivement du monde réel vers le merveilleux (fées, elfes, pouvoirs magiques) puisque la tante du narrateur (qui est chargée de le surveiller à la sortie de l'école) écrit des albums pour enfants et a créé le personnage de Bulle. La thématique pourrait être porteuse de sens si elle était réellement développée. Cependant, le récit enchaîne des péripéties qui offrent autant d'occasions d'explications lexicales pour le lecteur modèle, sans placer le merveilleux dans cette « épaisseur glauque » décrite par M. Tournier,⁶⁶⁵ qui confère au conte sa capacité à rendre le lecteur actif, et le guide dans la rêverie évocatrice. Le dialogue qui se construit entre l'adulte et l'enfant pour éclairer le jeune narrateur (et donc l'enfant lecteur) sur les éléments magiques, dénie au texte sa puissance littéraire, ne stimule pas le lecteur dans la construction d'images personnelles puisque l'essentiel est décrit avec beaucoup de précisions. De ce fait, ce texte fait écho à la caractérisation du roman scolaire par F. Marcoin et G. Tison qui affirment :

On peut ainsi se contenter de dialogues au cours desquelles une personne avisée, souvent plus âgée, conte son expérience ou apporte des explications sur des phénomènes naturels ou sociaux.⁶⁶⁶

Dans ce roman épistolaire, on assiste à un enchâssement des dialogues : l'enfant-narrateur plus âgé que l'élève-lecteur engage un monologue à partir des lettres. Il installe ainsi « une mise en fiction dans son sens le plus élémentaire, jouant sur la *mimesis* et la confusion avec le réel »⁶⁶⁷. La tante, elle, symbolise plutôt le glissement vers l'imaginaire, tout en maintenant confusément le lecteur dans le réel

⁶⁶⁵ Cf. p. 55.

⁶⁶⁶ MARCOIN, Francis, TISON, Guillemette, « Vie et mort du roman scolaire » article cité p. 5.

⁶⁶⁷ *Ibid.*

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

par le jeu de l'explication. Elle rend compte du monde imaginaire à l'enfant-narrateur et donc à l'élève de CP, empêchant ainsi sa mise en actes. Par exemple, pour montrer l'intrusion de la fée dans le réel, nulle action précise mais une explication au sein d'un dialogue entre le narrateur et sa tante :

- C'est un livre de magie, m'a expliqué tata. À l'intérieur, Bulle a trouvé une formule magique qui lui plaisait et elle l'a récitée à voix haute. C'est la formule qui fait passer les fées dans le monde des humains...⁶⁶⁸

L'analyse brève de deux lettres qui enchaînent deux thématiques permet d'étayer ce propos. La lettre seize développe la thématique intitulée « c'est comment d'être amoureux ? ». Elle narre la relation amoureuse de la fée Bulle, personnage éponyme du manuel, qui a « perdu son amoureux », un elfe. Le récit reste très centré sur l'aventure et la description de l'elfe mais on ne relève pas d'évocation, même symbolique, des émotions amoureuses promises par le titre. L'histoire rappelle seulement que l'elfe – personnage étourdi – a oublié son amoureuse. Les émotions convoquées sont celles du narrateur-enfant, qui envie la vie hédoniste et oisive de l'elfe. Elles ne sont nullement en rapport avec le thème de l'émoi amoureux. Le réseau littéraire développé pour nourrir la thématique est riche, mais les auteurs ne proposent aucune piste d'exploitation, la démarche d'apprentissage est si contrainte (dans sa chronologie notamment), qu'au mieux, on peut espérer une lecture magistrale sans retour sur l'œuvre.

La thématique proposée la semaine suivante s'intitule « que c'est beau l'Afrique ! » et reprend le thème de la lettre seize, décliné cette fois dans une veine fictionnelle réaliste puisque c'est le narrateur-personnage qui semble être sous le charme d'une de ses camarades d'origine africaine. Ce motif littéraire de l'émoi amoureux, voire de la cristallisation, annoncé par le titre et le contenu de la lettre, n'est plus du tout exploité dans ce module de trois jours. L'accent se porte sur tout autre chose, puisque le guide pédagogique incite à découvrir « la beauté africaine » à travers deux expressions du texte affirmant que le Mali « c'est très beau », mais que « les gens sont très pauvres ». Les œuvres proposées pour des lectures en réseaux sont centrées sur la lecture de contes évoquant l'Afrique⁶⁶⁹. Cependant, elles ne

⁶⁶⁸ BUCHETON, Patricia, MURAIL, Marie-Aude, THIEBLEMONT, Christine, *Bulle CP : lettres au CP*, op. cit., p. 23

⁶⁶⁹ DIETERLE, Nathalie, *Zékéyé et le serpent python*, Hachette jeunesse, Paris, 1991 ; DEDIEU, Thierry, *Yakouba*, Seuil Jeunesse, Paris, 1994 / WEURLESSE, Odile, « Epaminondas », in BERMOND, Monique, ALANÇON (d'-), May, WEURLESSE, Odile, CHAPLET, Kersti, *Trois contes d'Afrique*, Flammarion, coll. « Père Castor », Paris, 2001 / SELLIER Marie, LESAGE, Marion
Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

servent pas à mettre en débat les clichés de « la beauté » et « la pauvreté » de l'Afrique évoqués dans la leçon. Le jeune lecteur construit alors, au sujet de l'Afrique, une vision totalement stéréotypée, de l'ordre du cliché véhiculé par le point de vue proposé. Ces assertions imposées à l'enfant, qui résonnent comme des postulats n'incitent pas l'enfant de à représenter le continent Africain dans sa diversité et sa complexité. Les ouvrages du réseau n'offrent d'ailleurs aucune autre vision de l'Afrique.

La lecture des autres ouvrages du manuel ne contredit pas cette première impression : le texte lu par les élèves ne reprend pas la thématique de la lettre, les questions posées pour la compréhension de cette dernière, sont uniquement liées à la lecture littérale, voire inférentielle, du récit. L'observation de ces dispositifs accrédite la mise en œuvre de la thèse développée par M.A. Murail dans la vidéo postée sur le site dédié au manuel⁶⁷⁰. Celle-ci affirme en effet, que la compréhension se construit essentiellement par l'écoute d'une œuvre oralisée. On rappellera que c'est une thèse que ne partagent en rien les didacticiens de la littérature.

On voit donc, ici, que les conceptions de la lecture, les contraintes d'écriture comme la métamorphose d'une auteure en conceptrice d'un outil didactique, ne sont pas fécondes pour la qualité littéraire du texte. Elles ne favorisent sans doute, ni l'apprentissage de la lecture littéraire, ni la structuration d'une réflexion permettant une construction identitaire par l'approche de la littérature. La lecture des lettres devrait initier une réflexion subjective et des débats pour amener l'enfant lecteur (ou auditeur) à la construction d'une réflexion personnelle à partir des thématiques développées, par exemple sur ses sentiments et sur son rapport à l'autre. Cela pour deux raisons : d'une part, le choix d'écrire un texte qui ne résiste pas à la lecture, ne permet pas de concevoir cette activité comme un « édifice à plusieurs étages », pour reprendre l'expression de Michel Tournier à propos du mythe. D'autre part, l'exploitation pédagogique n'est centrée que sur l'apprentissage technique de l'acte lexique (décodage et compréhension littérale du texte). La dimension thématique est optionnelle et l'essentiel des conseils donnés vise « la lecture à voix haute », activité considérée comme une clé pour l'apprentissage de la compréhension.

L'Afrique, petit Chaka, RMN Grand-palais, Paris, 2001 / BOEL (de), Anne-Catherine, *Rafara*, Pastel, 2000.

⁶⁷⁰Ressource citée.

C'est à partir de cette étude que j'établirai une typologie pour situer quatre autres manuels qui présentent des fonctionnements similaires.

1.3.1.2. D'autres cas similaires

*Un monde à lire*⁶⁷¹ s'appuie, entre autres, sur des albums écrits sur commande par deux auteurs jeunesse⁶⁷² (dont l'un est aussi professeur des écoles et a écrit de nombreux romans scolaires). Les huit albums proposés sont exploités pour l'apprentissage technique et non pas comme des œuvres littéraires, le guide pédagogique n'offrant aucune approche littéraire. Il est intéressant de confronter le titre du manuel qui connote l'idée d'une lecture très ouverte au décalage installé entre lecture et littérature.

Pour *A tire d'aile*⁶⁷³, la question est encore plus aiguë dans la mesure où *Le malin petit Tailleur* conte adapté pour le manuel présente peu de lien avec le conte de Grimm, pourtant déclaré hypertexte par l'emploi de la mention « d'après Grimm » sur la première de couverture. Certes le conte allemand, comme le conte du manuel sont des récits de ruses, ruses conduites par un petit tailleur, mais la ressemblance s'arrête là.

En effet, l'œuvre de Grimm évoque l'aventure d'un petit tailleur qui, parce qu'il a tué sept mouches, décide de courir le monde pour éprouver son grand courage. Ayant inscrit en exergue sur sa ceinture la maxime « sept d'un coup », il ose alors affronter de nombreux dangers. Ses succès le conduisent, après avoir résolu une énigme, à épouser une princesse, donc à s'enrichir par ce mariage. Les péripéties sont essentiellement constituées autour des ruses qu'il imagine (ou qui s'imposent à lui) pour déjouer les dangers. Soit : la rencontre avec des géants, la capture d'une licorne ou d'un sanglier. Sa puissance émane essentiellement du *verbe*, par l'inscription de l'expression « sept d'un coup ». En effet, cette maxime effraie les belliqueux qui ne s'interrogent pas sur l'absence de verbe d'action et de complément d'objet direct, pourtant indispensables. Puis, la finesse de son argumentation et

⁶⁷¹ BENTOLILA, Alain, ROBERT ; Nadine, GUAY (le), Isabelle, HARTMANN, Mireille, BOYER Catherine, *Un monde à lire, méthode de lecture CP*, Nathan, Paris, 2004.

⁶⁷² LAMBLIN, Christian, Kimamila le lutin ; Le voyage de Luli ; Pilou le chien roux ; le voyage de Kimamila ; Voyages dans le temps ; Le petit roseau musicien ; - ROCARD, Ann, Planète Z-99 en vue ; Drôle de pêche.

⁶⁷³ ASSUIED, Richard, RAGOT, Anne-Marie, BOUILLON, Florence, *A tire d'aile, méthode de lecture CP*, Hatier, Paris, 2010.

l'importance de l'amitié installent une autre forme de pouvoir. Le récit est structuré autour de la chronologie des aventures et des victoires successives. L'œuvre met en évidence – par les péripéties du héros – la vaillance du personnage, mais surtout sa maîtrise du verbe et de la réflexion avant celle de la force physique. La focalisation de l'ensemble du récit sur ce personnage contribue à conférer à celui-ci, un statut héroïque et à le rendre exemplaire.

L'adaptation publiée par les éditions Hatier évoque une tout autre quête. Une princesse doit se marier selon la volonté de son père. Elle refuse tous les aspirants que celui-ci lui présente. Pour légitimer ses refus, elle les met tous à l'épreuve : pour obtenir sa main ils doivent découvrir son secret. C'est alors que le malin petit tailleur se présente et réussit l'épreuve. Cependant, cette réussite n'est pas explicitée. Le lecteur peut donc imaginer que le hasard ou une force transcendante le guide. Ce n'est pas le cas dans la version de Grimm, dans la mesure où le personnage affiche explicitement son désir de vaillance. S'ensuit alors, dans la version du manuel, une seconde et unique mise à l'épreuve du petit tailleur : le combat contre un ours affamé, qu'il surmonte par la ruse. La transformation du récit et la simplification des aventures, loin de rendre la lecture de l'œuvre plus aisée, nuit aux qualités littéraires et thématiques de l'œuvre, notamment, dans le pouvoir conféré par l'œuvre source à l'écrit et à la parole.

Les autres albums proposés dans le manuel sont des ouvrages de commande qui pourraient être analysées selon les critères définis lors de l'étude de *Bulle CP*.

Il en va de même pour la méthode *Justine et compagnie*⁶⁷⁴ qui n'associe pas d'œuvres de qualité mais des textes narratifs écrits pour les besoins de l'apprentissage.

Deux autres manuels (*Que d'histoires*⁶⁷⁵, *Ribambelle*⁶⁷⁶), considérés souvent comme des précurseurs de l'utilisation de la littérature, peuvent aussi être classés dans cette catégorie pour des raisons différentes. En effet, les supports proposés, appelés albums de littérature de jeunesse, forment dans les deux cas un ensemble disparate de commande ou textes écrits antérieurement au manuel, soit par les

⁶⁷⁴ COURTIES, Isabelle, GOASDOUE, Youenn, SABATHIE, Laurent, *Justine et compagnie, méthode de lecture CP*, Belin, 2008.

⁶⁷⁵ GUILLAUMOND, Françoise, PEIRTSEGAELE, Marie-Claude, *Que d'histoires ! méthode de lecture CP*, Magnard, Paris, 2010.

⁶⁷⁶ DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, DEMEULEMEESTER, Nadine, GENIQUET, Monique, LACROIX, Marie-Hélène *Ribambelle, méthode de lecture CP*, Hatier, Paris, 2008.

auteurs du manuel⁶⁷⁷ soit par des auteurs de littérature de jeunesse⁶⁷⁸. L'analyse de la qualité littéraire des textes marque aussi une grande disparité d'une œuvre à l'autre dans les deux manuels (et dans les différentes versions des deux manuels). Il n'y a, dans les deux cas, aucune utilisation des albums dans une perspective littéraire.

1.3.2. Analyse des albums insérés dans *Que d'histoires* !

Le manuel s'organise autour de cinq albums⁶⁷⁹ (qui deviennent des albums de l'élève), dont trois sont écrits par une auteure du manuel, ayant publié d'autres ouvrages illustrés pour la jeunesse et deux par des auteurs sur commande. Trois d'entre eux présentent une structure répétitive qui s'appuie sur la réitération d'une formule syntaxique.

1.3.2.1. Le grand voyage du petit mille pattes

Le premier album, *Le grand voyage du petit mille pattes*⁶⁸⁰ est construit comme un conte en randonnée. Ce texte pastiche en partie le conte « le chat si extraordinaire » de Madeleine Riffaud⁶⁸¹. En effet, les deux récits évoquent la puissance des différents éléments qui constituent en quelque sorte les « actants » du conte. Ainsi, le mille-pattes part en voyage et se casse une patte sur la glace, il juge donc qu'elle est plus forte que lui. Cette dernière argumente en montrant que le soleil la fait fondre, donc que c'est lui le plus puissant. D'autres actants agissent de la même manière : le soleil fait fondre la glace, mais est caché par le nuage. Ce dernier est lui-même chassé par le vent, qui est arrêté par le mur. Celui-ci ne résiste pas à la petite souris sachant se glisser entre ces pierres. Tous sont donc évoqués dans une gradation ascendante de leur puissance respective, étayée par une observation empirique qui n'implique pas une argumentation raisonnée. On peut regretter que la

⁶⁷⁷ Dans le cas de *Que d'Histoires*, Françoise GUILLAUMOND est professeure des écoles et auteure d'œuvres pour la jeunesse. Dans le cas de *Ribambelle*, Armand KAERCHER a été instituteur, Jean-Pierre DEMEULMESTER a été professeur des écoles puis Inspecteur de l'Education Nationale, mais n'a pas écrit d'autres œuvres littéraires pour la jeunesse.

⁶⁷⁸ RICHARD, Françoise ; PICOULY, Daniel pour *Que d'histoires* ; KAERCHER, Armand ; CALARNOU, Yves ; GOUICHOUX, René ; LALLEMAND, Evelyne , THIES, Paul pour *Ribambelle*.

⁶⁷⁹ J'analyse ici la série 2, dans la mesure où sa publication est postérieure aux programmes de 2002.

⁶⁸⁰ GUILLAUMOND, Françoise, JAMIN, Virginie, *Le grand voyage du petit mille pattes*, Magnard, *Que d'histoires*, Paris, 2003.

⁶⁸¹ *Contes du Viêt-Nam*, éditions la farandole, 1958.

ressemblance avec le conte source s'arrête à cet enchaînement. En effet, le texte de M. Riffaud, qui n'est pas spécifiquement écrit pour des élèves de cours préparatoire, utilise le même type de gradation, mais installe une dimension circulaire qui participe à l'édification du lecteur. Le mandarin cherche un nom évocateur de puissance pour son chat qu'il juge extraordinaire. La quête qu'il poursuit le ramène, finalement, au mot « chat » lui-même, par la présence de la petite souris qui ne craint que le chat. La formule « ainsi le mandarin comprit sa vanité » clôt les péripéties en invitant le lecteur à réfléchir sur le sens de cette morale. Celle-ci confère, en outre, au raisonnement par accumulation de syllogismes un caractère exemplaire permettant de dénoncer la stupidité du mandarin qui cherche à ordonner sa puissance par le choix du nom.

Si, pour le manuel, Françoise Guillaumond a repris une partie des enchaînements (nuage / vent / mur / souris) elle n'a conservé ni la dimension cyclique, ni l'implicite moral, bien au contraire. La souris devient un adjuvant du mille-pattes, lui permettant de terminer son voyage en soignant la patte cassée. L'énumération des forces en présence n'a donc qu'une valeur narrative et perd toute force symbolique. La mise en réseau de l'album⁶⁸² ne propose pas le titre de l'hypertexte et c'est regrettable. La production d'écrit par imitation qu'il est conseillé de faire travailler, ne donne pas les clés de l'œuvre source. La présence d'un héros jeune (assimilé au cadet) dans les contes facilite les processus d'identification. On peut donc penser que les élèves construiront une lecture participative sans difficulté, puisque le pouvoir est finalement entre les mains du plus faible, comme dans la fable *Le lion et le rat*. Cependant, l'album peut être compris comme une forme d'apologie de la puissance et non de la ruse ou d'une coopération entre deux personnages.

La découverte de cet ouvrage est associée dans le guide pédagogique à la question essentielle « pourquoi lit-on une histoire ? » par opposition à « pourquoi lit-on un documentaire ? ». On attend donc des éléments de réponses liés à la question du littéraire. Pourtant, pour construire cet apprentissage, la seule réponse proposée par les auteurs du manuel consiste en un tri d'ouvrages. Il s'agit d'établir des listes et

⁶⁸² MOURLEVAT, Jean-Claude, TEYSSÉDRE, Fabienne, *Histoire de l'enfant et de l'œuf*, Mango jeunesse, Paris, 1997 ; PINGUILLY, Yves, KOENIG, Florence *Une abeille dans le vent*, Autrement Jeunesse, 2006 ; ROWE, John A. *Raoul*, éditions Nord-Sud, Paris, 1997 ; SCHIRNECK, Hubert, GRAUPNER, Sylvia, *C'est quoi, dis, un rêve?* Actes Sud Junior, Arles, 2004 ; BLOCH, Muriel, « Sur la route de Castelnaud », in *365 contes pour tous les âges*, Gallimard Jeunesse, Paris, 1995 ; MOREL, Étienne, *La plus mignonne des petites souris*, coll. « Père Castor », Flammarion, Paris, 1990.

non de structurer un savoir. Le guidage didactique est donc tout à fait insuffisant pour permettre de former un lecteur littéraire. En effet, peut-on répondre à une question aussi essentielle en début de cours préparatoire par la simple lecture d'un texte si peu riche d'effets ?

1.3.2.2. Le message de l'esquimo

Le second album, *Le message de l'esquimo*⁶⁸³ écrit par un auteur pour la jeunesse, évoque le parcours initiatique du jeune Kautahuk qui réalise, à son insu, un périple dans lequel il est mis en danger. Un jour sa grand-mère qui le cherche parce que l'hiver approche, découvre sur la banquise, gravé sur un morceau de bois, un message de l'enfant. Il a fait naufrage sur un îlot de glace. Le message permet de le retrouver. L'enfant marque sa bravoure en survivant au naufrage, mais aussi son ingéniosité, puisqu'il grave les péripéties vécues sur un morceau de pagaie qu'il jette à la mer. Si les motifs développés, le voyage initiatique et le naufrage sur une île hostile, sont intéressants et éminemment littéraires, leur traitement apparaît, là encore, bien affaibli par les choix d'écriture. En effet, le périple est narré dans une progression thématique à thème linéaire (la grand-mère découvre un bâton qui témoigne du parcours vécu par l'enfant), puis constant : l'enfant devient le thème principal d'un récit qui narre chronologiquement l'essentiel des actions réalisées par le jeune esquimo. La recherche d'une forte objectivité dans une écriture simple qui ne s'appuie sur aucune localisation temporelle, donne à voir une aventure, sans faire ressortir l'héroïsme, ou tout au moins, la vaillance du personnage. La mise en réseau de l'œuvre par les auteurs du manuel propose deux entrées distinctes. D'une part, on invite l'enfant à découvrir l'univers polaire en constituant un réseau thématique⁶⁸⁴ et non problématisé. Ce choix provoque donc en partie une forme d'instrumentalisation de l'œuvre littéraire au profit d'une découverte géographique qui se veut anthropologique mais qui n'échappe pas aux clichés⁶⁸⁵. D'autre part, sont réunies

⁶⁸³ RICHARD, Françoise, COSTER, Thomas-de, *Le message de l'esquimo*, Magnard collection *Que d'histoires*, Paris, 2003

⁶⁸⁴ ARCHAMBAULT, Anne *Askelaad et l'ours blanc aux yeux bleus*, RMN-Grand-Palais, Paris, 2007 ; MARIA, Helena GUEGUEN, Pierre, DA SILVA, Vieira, *Kô et Kô les deux Esquimaux*, Chandeigne, Paris, 2005 / GENDRIN, Catherine, BOURRE, Martine, *La femme phoque*, Didier Jeunesse, Paris, 2008 ; HOUSTON, James, (traduction CHAPOUTON, Anne-Marie), *Akavak et deux récits esquimaux*, Flammarion, coll. « Père Castor », Paris, 2001. / DOUZOU, Olivier, *Esquimaux*, Le Rouergue, Arles, 2005.

⁶⁸⁵ Et qui n'est pas sans rappeler l'image de l'Afrique véhiculée dans la lettre 17 de la méthode *Bulle*.

sous un thème intitulé « le périple » des œuvres intéressantes⁶⁸⁶, dont *Plume au pays des tigres*⁶⁸⁷, mais sans aucune indication sur leur traitement didactique. Le mot *périple* d'ailleurs n'est pas explicité. S'agit-il de montrer simplement des personnages qui voyagent ? Le voyage est-il au contraire, comme souvent en littérature et notamment dans les robinsonnades, l'occasion de s'interroger sur l'évolution psychologique des personnages, sur la découverte de soi par l'intrusion dans un ailleurs non maîtrisé ? Dès lors, faute de suggérer un débat interprétatif et des activités sur le texte, permet-on au jeune lecteur de prendre conscience d'une certaine universalité de la fonction du voyage dans la littérature et notamment dans la littérature pour enfant, y compris – surtout – dans le roman scolaire ?

Je montrerai ci-après, à travers l'analyse de l'album *Léon et son croco*, que la dimension initiatique peut être mise en évidence par les choix linguistiques et que les moyens dont l'écriture se dote – notamment l'évolution de la désignation lexicale du personnage – permettent au lecteur de mieux mesurer l'intérêt d'une aventure et d'en tirer un profit symbolique. Comme je l'ai déjà évoqué précédemment à l'instar de Bruno Bettelheim et Michel Tournier⁶⁸⁸, la qualité littéraire des œuvres participe plus à l'édification du lecteur que leur portée psychologique. Cet ouvrage reste donc, comme ceux analysés précédemment, trop lisible – au sens barthien du terme – pour construire un lecteur actif qui interprète. On est donc aussi en droit de se demander si l'œuvre, par son manque de consistance, peut être profitable à la construction de soi.

1.3.2.3. Lulu Vroumette

Il en va de même avec le récit écrit par Daniel Picouly *Lulu Vroumette*⁶⁸⁹. Le héros éponyme de ce récit, une jeune tortue, quitte sa carapace pour se baigner. Quand elle ressort de l'eau, elle découvre avec stupéfaction que la carapace a disparu. Elle se lance alors dans un long périple pour la retrouver. Elle rencontre successivement, un escargot, une taupe, une truite, un rossignol à qui elle réclame en vain, l'objet perdu. La nuit tombe, Lulu Vroumette se décide à rentrer chez elle,

⁶⁸⁶ GEISERT, Arthur, *Eau glacée*, Autrement Jeunesse, Coll. « Histoire sans paroles », Paris, 2009 ; BEER, Hans de, *Plume au pays des tigres*, Nord Sud, Paris, 1996 ; GUYON, Thibaud *Pythéas l'explorateur. De Massalia jusqu'au cercle polaire*, L'École des Loisirs, Paris, 2001.

⁶⁸⁷ BEER, Hans de, *Plume au pays des tigres*, Nord Sud, Paris, 1996.

⁶⁸⁸ Cf. p. 55.

⁶⁸⁹ PICOULY, Daniel, PILLOT, Frédéric, *Lulu Vroumette*, Magnard, collection *Que d'histoires*, Paris, 2003 (c'est le dernier album de la méthode)

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

inquiète de la réaction de ses parents qui risquent de se fâcher. Mais son arrivée lui réserve une surprise : quand elle pénètre dans la maison, les lampes s'allument, sa famille et ses amis l'attendent pour lui souhaiter son anniversaire. La carapace est là aussi !

Rien de très initiatique dans cette randonnée et la fin : une fête surprise d'anniversaire dans la plus grande tradition des superproductions américaines, ne confère aucune dimension symbolique au récit. L'allusion à la fable *Le lièvre et la tortue* en fin de récit⁶⁹⁰ installe, certes, une connivence culturelle, mais n'enrichit pas pour autant la qualité de l'œuvre, car elle ne se construit que sur la présence de la tortue comme personnage du récit, et non sur sa lenteur, comme le fait Jean de la Fontaine.

Les rencontres sont introduites par l'expression « Tiens » associée au nom de l'animal qu'elle rencontre (« Tiens Bavouille l'escargot », « Tiens Beaux-z'yeux la taupe » etc.) et la tortue reconnaît à chaque fois qu'elle se méprend, sans discuter. La tension narrative s'accroît avec la tombée de la nuit et la montée de l'inquiétude de la tortue, qui a peur de se faire gronder. Le lecteur n'est donc égaré qu'à la fin, alors que, participant aux angoisses de la jeune tortue, il s'attend, vraisemblablement, à un dénouement plus complexe. Cependant, la pauvreté de la thématique ne lui laisse pas beaucoup d'espace de projection favorisant la structuration implicite du rapport au monde intérieur comme extérieur.

Cette œuvre peut être comparée à *Poussin Noir*⁶⁹¹ – véritable métaphore de la quête des origines par une personne adoptée - qui narre de la même manière la randonnée d'un personnage cherchant, non plus une maison, mais une famille car la sienne ne lui ressemble pas suffisamment. La fin très ouverte du récit de Rascal, qui donne à l'œuvre sa grande qualité littéraire, marque toute la différence avec l'album écrit par Daniel Picouly. La quête du poussin noir s'achève, en effet, avec la rencontre de deux grands méchants loups qui l'interpellent – attablés et prêts à le dévorer- et c'est sur la formule « viens mon petit, nous t'attendons » que se clôt le récit, offrant au lecteur tout le loisir de combler le vide laissé par cette expression. Il interprétera à sa guise le choix du poussin comme les intentions du couple de loups. Les connivences culturelles installées par Peter Elliot dans l'image (des serviettes à carreaux rouges – des babines pendantes qui salivent en attendant le repas, etc.)

⁶⁹⁰ « Lulu Vroumette se sent si grande ! Et encore plus véloce. Demain, Rien-ne-sert, le lièvre même pas roux, sera battu à plate couture. Ça, c'est sûr ! »

⁶⁹¹RASCAL, ELLIOT, Peter, *Poussin Noir*, L'école des loisirs, Paris, 1997.

invitent le lecteur à se remémorer l'archétype du loup cruel, dangereux et qui dévore « sans autre forme de procès. » *Lulu Vroumette* amusera certainement les élèves, ils partageront peut-être sa peur de rentrer alors qu'elle a perdu un bien précieux et qu'elle est très en retard. Cependant, leur activité de lecteur s'arrêtera dans cette forme de participation qui ne débouche pas sur la construction d'une pensée, comme ce peut être le cas avec l'œuvre de Rascal, quand elle interroge implicitement la problématique de l'adoption.

L'analyse des deux autres albums conduit aux mêmes conclusions.

1.3.2.4. Le dragon de Mimi

Avec *Le dragon de Mimi*⁶⁹², le lecteur est plongé dans l'univers onirique de l'enfance, puisque le personnage éponyme de l'histoire reçoit un dragon très caractéristique : gros, méchant, crachant du feu, mais aussi capricieux et sentant mauvais. L'héroïne cherche à l'apprivoiser, puis y renonce et semble l'ignorer jusqu'à ce qu'il change d'attitude en réclamant, enfin, une toilette. S'ensuit alors une péripétie un peu rocambolesque puisque le dragon se retrouve dans la machine à laver le linge, rétrécit jusqu'à devenir une magnifique peluche. Certes, là encore, la vaillance et la ruse de l'enfant sont mises en scène – celle d'une fille de surcroît ce qui rompt avec les schémas du conte traditionnel –. Cependant, le récit manque d'implicites, le dragon est présent mais n'agit pas, sa méchanceté est affirmée mais n'est exemplifiée dans aucune situation. Il fait peur par essence. Seule, la ruse de la fillette construite par l'implicite du texte, qui guide le dragon dans le tambour de la machine à laver, comporte un intérêt littéraire car le lecteur la comprend progressivement. Elle reste néanmoins très diffuse et peu mise en scène par le récit.

1.3.2.5. La rivière aux crocodiles Baama-ba

La rivière aux crocodiles Baama-ba est un conte merveilleux, a priori inspiré d'un conte traditionnel africain, qui pastiche l'œuvre de Karine Tournade, *Pokko et la rivière aux crocodiles*, publiée par l'association *Lire c'est partir*. Par ailleurs, ce conte n'est pas sans rappeler *Les fées* de Charles Perrault ou la formulation morale de *L'oe d'or* des frères Grimm. Une enfant orpheline subit la violence de la femme à qui elle est confiée. Comme dans le conte traditionnel européen, c'est par sa

⁶⁹² GUILLAUMOND, Françoise, PERRIN, Clotilde, *Le Dragon de Mimi*, Magnard, collection *Que d'histoires*, Paris, 2003.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

condition d'orpheline mal-aimée et la douceur qui émane d'elle, qu'elle apitoie ses opposants, en l'occurrence les animaux sauvages rencontrés en allant à la rivière. Le crocodile, à l'issue de leur échange, lui assure, comme la fée de Perrault, la richesse éternelle par la transformation du pilon qu'elle était chargée de laver. Le crocodile lui confère le pouvoir de multiplier le mil quand l'enfant l'utilise. La marâtre, désireuse de s'enrichir, effectue le même trajet que l'enfant, mais ne parvient pas au même résultat, parce qu'elle parle trop méchamment. Dans l'œuvre de Karine Tournade, la méchante femme se perd parce qu'elle manque de courage, valeur essentielle dans les récits traditionnels africains et la morale qu'on peut tirer des deux récits sera donc assez différente. Contrairement aux œuvres évoquées précédemment, ce conte pourrait permettre – par la comparaison des deux attitudes opposées – la construction d'une réflexion et un échange intéressant. Cependant, comme pour *Le message de l'esquimo* avec l'univers polaire, la mise en réseau⁶⁹³ propose un lien thématique centré sur la représentation de l'Afrique noire dans les albums pour enfants et il n'est pas prévu de dispositif permettant de débattre autour du sens de l'œuvre. On est donc en droit de s'interroger sur ce les profits que les élèves vont tirer d'une telle mise en relation d'œuvres présentant essentiellement des visions stéréotypées de l'Afrique. Il aurait été plus fécond de proposer un réseau sur les valeurs exaltées par le texte et sur les différentes attitudes adoptées face à l'altérité et au danger, comme par exemple, le conte d'Andersen *Le petit soldat de plomb*, ou l'album *Nôar, le corbeau*⁶⁹⁴.

L'analyse des cinq albums permet d'affirmer que dans ce manuel, les œuvres littéraires comme leur exploitation didactique ne favorisent pas la construction d'une posture de lecture littéraire, d'une part parce qu'elles ne sont pas suffisamment riches pour cela, d'autre part parce que les didacticiens n'incitent pas les praticiens à suivre

⁶⁹³ SELLIER Marie, LESAGE, Marion *L'Afrique, petit Chaka*, RMN Grand-palais, Paris, 2001 ; BERMOND, Monique, ALANÇON, May d'-, WEULERSSE, Odile, CHAPLET, Kersti *Trois contes d'Afrique*, Flammarion, coll. « Père Castor », Paris, 2001 ; DEDIEU, Thierry, *Yakouba*, Seuil Jeunesse, Paris, 1994 ; SCOTTI, Daria Michel, KALONJI, *D'un monde à l'autre*, La Joie de lire, coll. « Albums », Genève, 2008 ; EPANYA, Christian, *Le taxi-brousse de Papa Diop*, Syros, Paris, 2005 ; PICOULY, Daniel, TALLEC, Olivier (d'après ANDERSEN, Hans Christian), *Poucette de Toulaba*, Rue du Monde, Paris, 2005 ; CENDRARS, Blaise, Merlin, *Pourquoi personne ne porte plus le caïman pour le mettre à l'eau ?*, Le Sorbier coll. « Au berceau du monde », Paris, 2007 ; WILSDORF, Anne, Jujube, Kaléidoscope, Paris, 1998 ; DESNOËTTES, Caroline, *Tam-tam couleurs*, RMN-Grand-Palais, Paris, 2007 ; MARLO, Méli, AHIPPAH, Ernest, *Un petit garçon trop pressé*, Milan, coll. « Mila Benjamin », 2001 ; BOEL (de), Anne-Catherine, *Rafara*, Pastel, 2000

⁶⁹⁴ JIMENES, Guy, JACKOWSKI, Amélie, *Nôar le corbeau*, éditions Benjamins Média, Montpellier 2011.

cette voie. L'apprentissage du décodage est guidé avec soin, tandis que l'exploitation littéraire des textes n'est pas évoquée voire est détournée au profit de projets thématiques ne présentant pas d'intérêts pour la formation du lecteur de la littérature.

1.3.3. Analyse de Ribambelle

Ribambelle (série verte) propose aussi cinq albums⁶⁹⁵ qui n'ont pas tous été commandés pour les besoins de l'apprentissage. En effet, deux d'entre eux⁶⁹⁶ sont écrits sur commande pour le manuel, le troisième est une œuvre littéraire traduite⁶⁹⁷, le quatrième adapte un conte traditionnel⁶⁹⁸, et le dernier provient d'une publication indépendante et antérieure⁶⁹⁹.

Ces ouvrages servent de support à l'apprentissage du décodage comme de la compréhension. L'apprentissage – comme pour *Que d'histoires*, n'allie pas la lecture magistrale des œuvres à la lecture personnelle de l'élève. De ce fait, les albums sont nécessairement écrits (ou choisis) pour l'accroissement de leur complexité. L'analyse de ces textes témoigne d'une certaine qualité littéraire. Contrairement à ce que j'ai pu observer avec les manuels *Bulle* ou *Que d'histoires*, les œuvres qui accompagnent ces manuels pourraient permettre de construire certaines des compétences présentées dans les trois critères guidant mon analyse.

1.3.3.1. Des récits mêlant fictions merveilleuses et réel

Les deux premiers albums évoquent la question de l'intrusion d'une fiction merveilleuse dans le réel, thème important en littérature. Dans *Ma vie est*

⁶⁹⁵ - DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, GOUICHOUX René, CALARNOU, Yves, *Ma vie est extraordinaire*,

- DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, FALDA, Dominique, *Drôle d'année pour Zoé*

- LESTER, Helen, MUNSINGER Lynn, *Minable le pingouin*, (traduction Evelyne Lallemand ;

- DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, ROMANIN, Tiziana, *Jack et le haricot magique*, Hatier, Paris, 2001.

- THIES, Paul, HEINRICH, Christian, *Le petit ogre & la princesse grenouille*, Rageot, Paris, 2001.

⁶⁹⁶ DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, GOUICHOUX René, CALARNOU, Yves, *Ma vie est extraordinaire*, Hatier, Paris, 2001.

- DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, FALDA, Dominique, *Drôle d'année pour Zoé*, Hatier, Paris, 2001.

⁶⁹⁷ LESTER, Helen, MUNSINGER Lynn, *Minable le pingouin*, (traduction Evelyne Lallemand), Hatier, Paris, 2002.

⁶⁹⁸ DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, ROMANIN, Tiziana, *Jack et le haricot magique*, Hatier, Paris, 2002.

⁶⁹⁹ THIES, Paul, HEINRICH, Christian, *Le petit ogre & la princesse grenouille*, Hatier, Paris, 2002.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

extraordinaire, le narrateur expose ce qu'il estime « extraordinaire » dans sa vie en évoquant des actions souvent irréalistes, parce que liées :

- au merveilleux (se transformer en dragon ou transformer son père en cheval, sa sœur en sorcière – dormir sur la lune – jouer aux cartes avec les martiens - sauter par-dessus l'école - s'envoler sur des flamants roses),
- à l'exploit impossible (combattre un pirate – dompter des tigres –)

Cette énumération s'achève avec la formulation d'une expression qui pourrait égarer le lecteur, puisque le narrateur affirme que savoir « compter trois millions de million en million » est une chose extraordinaire. Le récit aboutit alors à la conclusion – certes un peu naïve - que le plus extraordinaire dans la vie réside dans l'affection, les choses simples et ritualisées comme le baiser du soir donné par une mère à son enfant. La présence d'un narrateur enfant - comme d'une illustration très redondante - permet au jeune lecteur de s'approprier aisément le sens premier du texte.

Le second album (*Quel bazar chez Zoé !*) lui aussi construit autour de la répétition d'une structure syntaxique, propose une composition un peu similaire dans la mesure où la fillette, narratrice du récit, expose une série d'aventures irréalistes qu'elle dit avoir vécues durant l'année. Le texte intègre des adresses au lecteur pour l'inviter à participer à la lecture. On peut regretter la chute finale dans laquelle l'enfant, revenue à la réalité, avoue qu'elle ment pour « se raconter des histoires à dormir debout », sans pour autant inviter le jeune lecteur à s'interroger sur la manière dont le récit peut créer des univers fictionnels, qui mêlent réel et imaginaire, rêve et réalité.

1.3.3.2. Des contes

Les trois derniers albums s'apparentent à des contes.

Avec *Minable le Pingouin*, œuvre traduite, le lecteur découvre le stéréotype du « déshérité » qui transforme sa laideur, mais surtout ses incapacités physiques par le triomphe et l'héroïsme dont il fait preuve à la fin du récit. En effet, ce personnage d'une maladresse extrême, qui relève symboliquement du handicap, parvient à triompher du danger, précisément parce qu'il transforme ses infirmités en autant d'atouts.

L'implicite du récit est intéressant à analyser. Les chasseurs qui recherchent des pingouins pour leurs qualités sont confrontés au déshérité qui les décourage en

démontrant toutes ses incompétences. Il parvient même à fédérer ses congénères qui, jusqu'alors, le méprisaient et le rejetaient. Il s'agit donc bien d'un conte positif, qui met en œuvre « un scénario de gagnant » au sens défini par B. Bettelheim. Cependant, beaucoup de questions restent en suspens : le nom du personnage « Minable » et les connotations particulièrement négatives qu'il convoque, les valeurs qu'il véhicule, la quête des chasseurs accentuant l'intérêt des qualités des autres pingouins. Certes les opposants sont mis en fuite, ce qui permet à Minable de trouver l'amitié et d'être accepté par ses pairs qui, eux, portent des prénoms aux connotations laudatives comme Exquis, Superbe, Gracieux, Splendide. Cependant, il n'y a pas de dénonciation explicite de la ségrégation dont a fait l'objet le pingouin. S'il n'avait pas réussi cet exploit, il serait toujours considéré comme Minable, le minable.

La conduite de débats interprétatifs à propos de ces œuvres – et notamment de cette dernière – est donc indispensable pour permettre aux élèves de tirer de réels profits symboliques du récit dont la dimension éthique reste implicite, la morale n'étant pas clairement exprimée. Ces débats ne sont pas évoqués dans le guide pédagogique, et on observe là-encore, que dans ce manuel, l'interprétation n'est pas à travailler dans la mesure où les textes sont essentiellement et uniquement des supports réservés à l'apprentissage du décodage.

Le petit ogre et la princesse grenouille, porte des valeurs similaires quant à la différence et la faiblesse, mais la résolution est très différente. L'ogriillon, personnage principal du récit, est rejeté parce qu'il ne parvient pas à mettre en œuvre son « ogriitude » (il n'a jamais dévoré personne) au grand désespoir des siens. Il quitte donc ses parents ; débute alors un parcours initiatique destiné à le guider vers la satisfaction des espérances familiales. Les différentes rencontres et les épreuves qu'il subit successivement ne l'aident pas dans sa quête initiale (il dévore malgré lui une princesse alors transformée en grenouille). Cependant, à l'inverse de *Minable le pingouin*, sa réussite – alors qu'il affronte une sorcière, aidé par une princesse, véritable héroïne du récit – lui permet de sortir de son déterminisme social (la condition d'ogre) pour aller vers une condition plus enviable puisqu'il épouse la princesse. Le texte – pastichant les contes traditionnels – manie l'humour avec finesse, aussi bien dans la description des personnages, dans l'inversion des valeurs

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

traditionnellement promues par ce type de récit (la fillette-princesse domine le garçon-ogre), que dans l'utilisation des motifs récurrents du conte merveilleux, dont la transformation. Là-encore, aucune exploitation littéraire n'est prévue et on peut donc craindre que la majorité des élèves ne tire aucun profit de cette découverte.

Le cinquième album narre l'aventure de Jack et le haricot magique, adaptation d'un conte traditionnel anglais, célèbre. Elle est fidèle au récit source, sauf dans la situation finale qui ne permet pas à Jack de devenir prince par le mariage.

Ces analyses permettent de constater que l'écriture des œuvres, contrairement à ce qui a pu être évoqué dans les études précédentes, répondent à mes critères de départ : elles incitent le lecteur à se montrer actif, à interpréter et lui permettent de tirer des profits symboliques. Pourtant, je ne classerai pas ce manuel parmi ceux susceptibles de construire un lecteur de la littérature au sens où je l'ai défini précédemment. En effet, il est regrettable de découvrir que pour les auteurs de ce manuel, apprendre à lire se substitue à apprendre à lire la littérature. En effet, les œuvres ne sont pas exploitées pour leur qualité littéraire, mais uniquement comme support d'apprentissage et d'entraînement du décodage comme de la compréhension littérale du texte. Au mieux, le questionnement permet-il de consolider une forme de relation à l'implicite. Par ailleurs, le guide pédagogique révèle que le décodage, la formulation d'hypothèses de lecture – le plus souvent à partir des images et non des stéréotypes ou des motifs – constituent les deux modalités d'apprentissage privilégiées pour ces ouvrages. Des situations d'écriture sont proposées, qui font appel à la subjectivité des élèves, donc qui semblent pouvoir répondre partiellement au développement de postures du sujet lecteur.

Cependant, peut-on installer l'élève dans une situation d'écriture à partir d'un texte, sans avoir échangé sur ce dernier, ou sans concevoir un échange à l'issue du travail d'écriture ? Quelles valeurs les élèves retirent-ils de textes à partir desquels ils apprennent essentiellement à déchiffrer et dont ils n'interrogent pas le sens et les motifs ? S'approprient-ils tout seuls les situations et l'implicite que le texte littéraire génère ? Peut-on travailler un conte en classe sans interroger la morale qu'il véhicule, sans confronter entre elles, les réceptions de chaque élève ?

Mon expérimentation visant à comparer la manière dont les apprentis lecteurs peuvent se construire en tant que sujets, les principes didactiques mis en œuvre par

ce manuel ne me semblent pas devoir être choisis dans la mesure où ils n'interrogent jamais le littéraire en tant que tel. Je considère donc que, comme les manuels précédents, l'exploitation didactique de ce support permet de décoder des textes narratifs parfois de qualité mais pas toujours d'en comprendre l'essentiel : ils ne participent donc pas à la formation du lecteur de la littérature.

Est-ce différent avec les manuels qui s'appuient essentiellement sur de réels supports littéraires ?

1.4. Les supports littéraires « authentiques » et leur exploitation

L'utilisation de supports authentiques présente un grand intérêt car, outre le fait que les œuvres ne sont pas écrites pour les nécessités de l'apprentissage, elles peuvent être retrouvées par les élèves en médiathèque voire en librairie. Elles conservent donc une « existence littéraire » en dehors de l'apprentissage de la lecture lui-même, et, ainsi, contribuent pleinement au développement d'une perception sociologique du livre.

1.4.1. Organisation des supports

Seul, le manuel *A l'école des albums*⁷⁰⁰, ne propose que des œuvres publiées antérieurement à l'outil scolaire. Les neuf albums qui accompagnent le livre de l'élève sont, en effet, tous identifiables dans les bases de données des éditeurs pour la jeunesse⁷⁰¹. Par ailleurs chaque ouvrage est présenté dans son format original et conserve le nom des éditeurs. L'ensemble est commercialisé dans un « pack » qui accompagne le reste du dispositif. En ce sens, le manuel se distingue des trois autres outils didactiques, qui proposent tous une reproduction des albums découpés en plusieurs épisodes et insérés dans le livre de l'élève. Ce choix éditorial permet, en outre, de conserver le statut d'œuvre littéraire à l'album, pour apprendre à

⁷⁰⁰ PERRIN, Agnès, BOUVARD, Françoise, GIRARD, Sylvie, HERMONDUC, Brigitte, *A l'école des albums, méthode de lecture CP*, Retz, Paris, 2007.

⁷⁰¹ Sarbacane, Frimousse, le Seuil jeunesse, Flammarion Les albums du Père Castor, Editions du Rouergue, Nathan jeunesse, Mijade, Syros.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

comprendre l'importance des supports de lecture et répondre à une question essentielle : quels livres pour quels usages ?

*Chut, je lis !*⁷⁰² insère neuf œuvres dans le livre de l'élève, dont huit publiées antérieurement au manuel⁷⁰³. Seul, le conte *Le vilain petit canard* est adapté (d'après Andersen dit le texte). L'auteur de l'adaptation n'est pas cité⁷⁰⁴, mais l'œuvre est illustrée par Laurence Clément, une artiste publiant, par ailleurs, pour la jeunesse. La reproduction de la couverture mentionne l'éditeur scolaire Hachette éducation⁷⁰⁵. Ce choix est, globalement, comparable à celui réalisé par *A l'école des albums* qui propose aussi une réécriture d'un conte : *La Princesse au petit pois*, édité dans la collection « Les petits cailloux » chez Nathan sans que l'auteur de l'adaptation ne soit mentionné. Un troisième manuel, *Croque-lignes*⁷⁰⁶ peut aussi être mise en relation avec les deux précédents puisqu'il s'appuie, en dehors des ouvrages documentaires, sur trois albums⁷⁰⁷ de littérature et deux contes dont les auteurs ne sont pas cités. Enfin, le quatrième manuel *Rue des contes*⁷⁰⁸ propose neuf adaptations de contes merveilleux.

Pour mieux cerner les dispositifs au regard de l'apprentissage de la lecture littéraire, il est, en premier lieu, indispensable d'interroger le statut des contes, présents dans les quatre dispositifs, et d'observer, notamment, le rapport qu'ils entretiennent à l'hypertexte. Ainsi, nous comprendrons mieux les choix didactiques et leur impact sur la possible formation du sujet lecteur. En effet, le conte est considéré comme un texte qui peut nourrir son lecteur, - particulièrement le lecteur-enfant -, en lui permettant de percevoir symboliquement un rapport au monde extérieur

les avantages d'un comportement conforme à la morale, non par l'intermédiaire de préceptes éthiques abstraits, mais par le spectacle des aspects tangibles du bien et du mal qui prennent alors pour lui toute leur signification⁷⁰⁹.

⁷⁰² DAVID, Jacques, DE OLIVEIRA, Valérie, THEBAULT, Joëlle, VINOT, Annick, *Chut... je lis ! méthode de lecture CP*, Magnard, Paris, 2009.

⁷⁰³ Mijade, Bilboquet, Flammarion Les albums du Père Castor, Gauthier Langueureau, Les 400 coups, Le sablier jeunesse, Nathan jeunesse,

⁷⁰⁴ Mention proposée : d'après H.C. Andersen

⁷⁰⁵ Editeur de la méthode.

⁷⁰⁶ BONJOUR, Emmanuelle, DE LA HAYE, Fanny, MAREC-BRETON, Nathalie, MENAGER, Nicole, PICOT, Françoise, SENSEVY, Brigitte, STIEVENARD, Christine, *Croque-lignes, méthode de lecture CP*, Nathan, Paris, 2010.

⁷⁰⁷ Flammarion, Gallimard, Nathan jeunesse (2 ouvrages).

⁷⁰⁸ BARON, Liliane, CONDOMINAS, Angélique, *Rue des contes, méthode de lecture CP*, Magnard, Paris, 2006.

⁷⁰⁹ BETTELHEIM, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées, op. cit.*, p. 16.

Mais pour ce faire, comme je l'ai déjà évoqué, il faut que les histoires qu'on lui donne à lire ne soient pas dénuées de sens et de qualité littéraire. Est-ce le cas dans les œuvres proposées par chaque manuel ?

Avant de présenter mon analyse, il me faut rappeler que je traiterai l'étude du manuel *A l'école des albums* dans une partie détachée de cette analyse, ceci pour mieux confronter les choix littéraires et didactiques effectués à ceux des autres manuels.

1.4.2. Le statut des contes dans les quatre manuels

Aucun des quatre manuels ne propose une version originale – même traduite – des contes merveilleux, trois d'entre eux utilisant la mention « d'après ». Cependant, parmi ces trois manuels, deux s'appuient chacun sur une adaptation fidèle au conte source. La version de *La princesse au petit pois*⁷¹⁰ est particulièrement proche de la traduction de D. Soldi⁷¹¹, toutes les étapes du récit sont présentes, le texte conserve une bonne partie des choix du traducteur, seul le lexique et quelques formes syntaxiques ont pu être modernisés et ainsi rendus plus accessibles au lecteur contemporain. L'œuvre pose une question essentielle pour l'élève puisqu'elle interroge le stéréotype de la princesse et parvient à en donner une définition implicite qui n'est pas très flatteuse et le démystifie. Dans le même temps, le lecteur peut être amené à s'interroger sur les choix du prince qui se décide à épouser une jeune femme décidément bien fragile. Le récit interroge donc la pertinence du jugement et les choix réalisés dans la vie. En outre, il permet de réfléchir à la constitution d'un stéréotype de la littérature pour la jeunesse afin d'éveiller l'esprit critique de l'élève – contrairement à ce que l'on a vu, par exemple, dans l'analyse du roman épistolaire de Marie-Aude Murail.

1.4.2.1. Le manuel Chut... je lis !

⁷¹⁰Proposée par *A l'école des albums*.

⁷¹¹ANDERSEN, Hans-Christian, (traduction D. Soldi), « La princesse sur un pois », 1876 (source : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56195237/f89.image> consulté le 16 avril 2012).

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

Andersen est aussi sollicité par le manuel *Chut... je lis!* avec la publication du *Vilain petit canard*. L'œuvre étant assez longue, elle est en grande partie tronquée, notamment de ses descriptions, mais l'essentiel des étapes du récit est conservé. L'exigence linguistique est maintenue, puisque l'adaptation reprend une partie des formulations de la traduction de Soldi. On peut néanmoins regretter de ne pas trouver un fac-similé de la version de référence (dans le guide pédagogique notamment), qui aurait permis aux élèves de construire des comparaisons entre la version du manuel et l'hypertexte. En effet, il peut être intéressant d'initier les élèves à l'écoute des descriptions qui participent – particulièrement dans ce conte –, à l'édification des atmosphères bucolique et inquiétante dans laquelle évolue, tour à tour, le vilain petit canard et surtout du passage de l'une à l'autre. Certes la langue est complexe, mais si apprendre à lire la littérature réside aussi dans la constitution d'émotions esthétiques, comme l'affirment Proust ou encore Michel Tournier, alors il est intéressant de proposer différentes versions d'un même récit et de donner à entendre l'atmosphère dans laquelle se meuvent les personnages. Le conte en lui-même interroge aussi des notions essentielles pour le développement de soi : le rapport à la différence et au rejet qu'elle peut susciter dans la vie sociale. Le périple du petit canard lui permet de mieux s'accepter et de découvrir qui il est réellement. Le conte choisi présente donc un réel intérêt didactique, comme pédagogique, au sens où je l'ai défini précédemment.

Le manuel *chut... je lis !* insère, par ailleurs, deux autres contes écrits par des auteurs contemporains. *Nicki et les animaux de l'hiver* de J. Brett⁷¹² reprend le thème du conte populaire ukrainien *La moufle*. Les animaux trouvent refuge dans la moufle perdue par le jeune Nicki. Le récit en randonnée narre leur installation dans la moufle, qui supporte même la présence d'un ours. C'est lui, pourtant, qui provoque l'éclatement de cette étrange demeure, en éternuant au moment où une souris s'installe sous son nez. Il s'agit d'un classique de l'enfance que les élèves ont souvent rencontré. La structure du conte en randonnée connue dès l'école maternelle, facilite la formulation des prédictions notamment sur l'ordre d'entrée des animaux dans la moufle (ordre croissant) et sur la rupture de cet ordre par l'arrivée de la souris et donc peut être l'occasion d'observer le rôle du lecteur. Par ailleurs, l'enjeu du récit ne permet pas l'installation d'une réflexion particulièrement riche, même si on note

⁷¹² BRETT, Jan, (traduit de l'américain par ROUJOUX (de) Paul), *Nicki et les animaux de l'hiver*, Gauthier Languereau, Paris, 2007.

une inversion des rapports de force puisque l'ours parvient à pénétrer dans la moufle alors que c'est l'arrivée de la souris qui, finalement, rompt l'équilibre.

Le troisième conte intégré dans ce manuel, *La ceinture magique*⁷¹³, est un conte merveilleux qui fonde sa résolution sur une ruse. Trois frères héritent d'une ceinture magique offrant le pouvoir de se déplacer à sa guise, d'une corne pour lever une armée et d'un sac d'or. Le plus jeune se laisse dépouiller, par une princesse moqueuse, mesquine, méchante et possessive, de sa ceinture, puis de la corne et enfin, du sac d'or. Pour récupérer son héritage (et celui de ses frères) il réussit – grâce à des fruits magiques qui font pousser le nez, à mettre en difficulté cette dernière. Le récit rappelle que les héritages ne sont pas égaux et, que, dans les contes, le troisième fils est souvent lésé par rapport à ses aînés. Pourtant, contrairement à la situation établie dans le *Chat botté* par exemple, ce conte met en évidence une solidarité entre les trois frères malgré les maladroites du cadet. On assiste donc, à une forme d'initiation empirique qui va le faire évoluer et lui permettre d'anticiper la réaction de son adversaire. Le texte comme les illustrations jouent avec l'humour en introduisant des situations parfois ubuesques, notamment quand la princesse a goûté aux fruits magiques. Cependant, on peut, là-encore, regretter que la ruse s'installe trop rapidement ne permettant pas au jeune lecteur de l'anticiper ou de la comprendre progressivement.

Cette analyse du choix des contes par les auteurs du manuel *Chut...je lis !* apporte des éléments intéressants au regard des critères formulés précédemment. Tout d'abord, les trois textes présentent des univers de références variés, susceptibles de guider la construction de connaissances chez les élèves. On peut installer divers stéréotypes importants et récurrents dans la littérature : la figure du déshérité, du maladroit, de la méchante, de la ruse (etc.). D'autre part, les contes choisis permettent de faire travailler des structures narratives différentes. Cependant, on peut regretter la rapidité avec laquelle s'installe, le plus souvent, la tension narrative.

1.4.2.2. Les contes dans le manuel *Croque-lignes*

Le manuel *Croque-lignes*, quant à lui, insère deux contes. Le premier, *Le lion et le lièvre*, est présenté comme étant une œuvre issue du répertoire traditionnel d'Afrique de l'ouest. En l'absence de références éditoriales ou auctoriales, on peut

⁷¹³ VIVIER, Claudine, JORISCH, Stéphane, *La ceinture magique*, Les 400 coups éditeur, Paris, 2001.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

penser que le texte a été adapté par les auteurs du manuel. C'est encore un récit qui témoigne du triomphe de la ruse sur la force. Le lièvre, qui ne veut pas servir de festin au lion, affirme à celui-ci, roi très puissant, qu'il n'est pas le seul lion à régner sur la savane. Il le conduit, alors, devant un lac pour découvrir son adversaire qui n'est rien d'autre que le reflet de sa propre image dans l'eau. Le lion, voulant en découdre avec son prétendu rival, se jette sur sa propre image et se noie.

L'œuvre, construite comme une fable, n'offre pourtant pas de conclusion morale explicite. La tension narrative s'installe rapidement et le lièvre n'a pas besoin de beaucoup argumenter, pour persuader le lion de sa puissance. La ruse se construit donc sans que le lecteur puisse en anticiper les étapes, et la découvrir progressivement. Néanmoins, le récit peut permettre une réflexion sur le rapport qui s'établit entre la force et l'intelligence, l'argument d'autorité et la capacité à persuader, même si cette dernière reste très implicite.

Le second conte publié est une reprise de la traditionnelle *Soupe au caillou*, autre récit de ruse, dont il existe de nombreuses variantes. Les auteurs ont, visiblement, choisi de se rapprocher d'une des premières versions publiée par Alphonse Karr en 1884⁷¹⁴. Elle narre l'histoire d'un mendiant qui tente de trouver à manger et invente une soupe dont le premier ingrédient est un caillou qu'il apporte, et dont il vante les qualités nutritionnelles. Contrairement au texte d'Alphonse Karr qui évoque une ruse commise aux dépens de deux enfants dépouillés par le visiteur, dans cette adaptation, la fin est heureuse puisque la soupe est partagée par l'ensemble du village dans un moment de grande convivialité. On peut regretter cependant la simplification excessive du récit. Les villageois, d'abord très égoïstes, vont rapidement céder à la convoitise et se montrer plus généreux qu'au départ. La dimension itérative du conte, qui, souvent, est présentée sous la forme d'une randonnée, est gommée. Dès lors, l'enfant lecteur saisira plus difficilement l'importance de chaque ajout à la soupe dans le déroulement du stratagème échafaudé par le mendiant. La structure traditionnelle en randonnée permet, en effet, de constituer une mise en tension de la narration, donc des attentes du lecteur, qui ne sont pas perceptibles dans la version proposée par les auteurs de *Croque-lignes*. Une comparaison entre ce texte et l'album d'Anaïs Vaugelade⁷¹⁵, montre que l'écriture du

⁷¹⁴ Consultation le 16 avril 20126 source BNF Gallica :

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54752783/f000010.tableDesMatières>.

⁷¹⁵ VAUGELADE, Anaïs, *Une soupe au caillou*, Ecole des loisirs, Paris, 2000.

second laisse une plus grande place à l'interprétation des intentions du loup, suggérées mais jamais éclaircies. Le lecteur de cette version doit donc être beaucoup plus actif que dans la version du manuel.

Les contes choisis pour ce manuel apparaissent comme moins riches au regard de la formation du lecteur, que ceux travaillés par *Chut... je lis !* Ce manuel semble donc déjà moins approprié pour répondre aux choix expérimentaux évoqués au début de ce chapitre.

1.4.2.3. Etude de Rue des contes

Rue des contes propose un apprentissage exclusivement structuré par le support du conte merveilleux. Quatre contes sont présentés comme issus du répertoire des frères Grimm. Les adaptations réalisées pour le manuel, sont plus ou moins fidèles à l'original. Ainsi, *Les musiciens de Brême*, comme *Le lutin et le cordonnier*, reprennent scrupuleusement les hypertextes. La langue est relativement simplifiée ou modernisée, mais le texte reste assez proche de l'original. Ces deux œuvres mettent en valeur le triomphe des faibles grâce à une forme de solidarité, explicite dans la randonnée des musiciens, implicite et magique dans l'intervention des lutins.

Le Petit Chaperon rouge, comme *L'oie d'or* présentent des différences notables avec l'original, qui semblent susceptibles de remettre en question les valeurs véhiculées par ces œuvres. En effet, si pour le premier, on peut imaginer que la version de Grimm a été préférée à celle de Perrault, à cause de sa fin positive marquée par l'intervention des chasseurs, on est surpris de constater que la promenade de l'enfant qui s'écarte du chemin pour faire un bouquet de fleurs, disparaisse. Plus problématique encore : l'épisode clé de la dévoration de la fillette par le loup est supprimé, évacuant du même coup la mise en danger de l'enfant. Le chaperon de *Rue des contes* fait preuve de présence d'esprit en allant chercher les chasseurs, ce qui n'est le cas ni chez Grimm, ni chez Perrault. Cependant, la dimension édifiante qui stigmatise le danger (ne pas parler aux inconnus, ne pas être trop crédule, car on peut mettre sa vie en péril) et met en valeur le recours à un adjuvant extérieur – adulte rassurant qui protège l'enfant – n'est donc pas évoquée par les auteurs de *Rue des contes*. La portée symbolique de l'œuvre s'en trouve, alors, nettement amoindrie. Voulant certainement rendre le conte moins effrayant et

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

s'éloignant ainsi de la leçon de Bruno Bettelheim, les auteurs du manuel en atténuent la portée édifiante et psychologique. On observe, en outre, de légers glissements de la version de Perrault à celle de Grimm (la bouteille de vin de Grimm est remplacée par le petit pot de beurre de Perrault / « la bobinette choit » chez Perrault mais pas chez Grimm) qui ne sont pas problématiques – au contraire - car ces expressions sont aujourd'hui considérées comme des marqueurs prototypiques de l'œuvre.

Il en va de même pour *L'oie d'or*, qui connaît également de nombreuses simplifications et suppressions. La souffrance du « Bêta » (devenu Benêt) dans sa famille est largement allégée dans la transposition proposée aux élèves de cours préparatoire. En effet, dans la version originale, lorsque le personnage veut aller couper du bois, son père le menace d'une correction s'il se blesse, stigmatisant encore plus nettement la différence qu'il fait entre ses fils. Par ailleurs, dans l'hypertexte de Grimm, les blessures des deux frères sont explicitement l'œuvre du gnome (« Ce qui était arrivé n'était pas le fait du hasard, c'était l'œuvre du petit homme. » / « La punition ne se fit pas attendre. ») alors que *Rue des contes* ne propose aucune suggestion à cet égard. Enfin, avec les Frères Grimm, à trois reprises, le Benêt est mis à l'épreuve par le roi – qui ne veut pas de lui pour gendre, poursuivant ainsi la malédiction qui pèse sur le personnage - et par trois fois, le Gnome vient à son secours en précisant qu'il le remercie de sa gentillesse. C'est donc bien l'attitude des personnages qui est mise en valeur dans ce conte pour inciter le lecteur à comprendre la vertu du partage, de la gentillesse vis-à-vis de son prochain. La suppression des dernières épreuves simplifie considérablement les difficultés rencontrées par le Benêt pour réussir à sortir de sa condition. On peut s'interroger sur les raisons d'une telle suppression. Est-elle liée à l'épreuve en elle-même (boire une citerne de vin) qui peut être mal perçue dans un manuel d'apprentissage de la lecture ? En effet, dans les deux contes évoqués ici, l'auteur des adaptations a soigneusement supprimé toute allusion à l'alcool : le petit chaperon rouge porte un petit pot de beurre et non une bouteille de vin⁷¹⁶, les frères du benêt boivent du « vin de framboise » (et non du vin) et le benêt de l'eau en lieu et place de la « bière aigre ». Ces changements, contrairement à la suppression des étapes, n'affectent pas le cours du récit mais mettent en évidence certaines raisons – d'ordre moral - qui président au choix des textes que les auteurs du manuel donnent à lire aux jeunes enfants.

⁷¹⁶Version des frères GRIMM : « Tiens, Petit Chaperon rouge, voici un morceau de galette et une bouteille de vin : tu iras les porter à ta grand-mère »

Il faut mentionner aussi le dernier conte publié par le manuel : *Le paysan et le diable*, qui ne fait référence à aucune source alors que le texte est encore une reprise d'une œuvre des frères Grimm⁷¹⁷. La situation initiale a été modifiée, et c'est regrettable car elle précisait explicitement le trait de caractère essentiel du paysan : la ruse. Cette notation descriptive présente dans l'hypertexte contribue à créer un horizon d'attente. Le conte étant le dernier texte proposé dans le manuel, il aurait été intéressant de le conserver pour favoriser la prise de conscience par les jeunes lecteurs de l'intérêt de ces indices dans la lecture. Dans ce manuel, la construction d'horizons d'attente se résume à la formulation d'hypothèses de lecture à l'appui des illustrations ou d'un passage clé du récit ménageant un certain suspense. Comme je l'ai montré dans le chapitre 2 de cette thèse, la capacité à anticiper la lecture s'installe surtout dans le repérage d'éléments stables et récurrents dans les textes. La caractérisation d'un personnage implique un ancrage stéréotypique qui doit permettre au lecteur de s'interroger sur le statut du personnage, donc des actions qu'il va pouvoir mener. Un questionnement du type : « pourquoi l'auteur écrit-il que le paysan est rusé ? » permettrait aux élèves d'anticiper des types d'évènements narratifs possibles et d'inscrire un univers de référence. Il est donc très regrettable que cette mention soit supprimée.

Les quatre autres œuvres⁷¹⁸ publiées dans ce manuel émanent plutôt des contes traditionnels dont l'hypertexte est moins aisément identifiable et d'ailleurs non mentionné. Elles peuvent être considérées comme des classiques au sens étymologique du terme, puisqu'elles sont très régulièrement travaillées en classe. *Baba Yaga*, conte d'origine russe reprend les thèmes classiques de nombreux récits : détestation de la belle-fille par sa belle-mère, désir de la voir disparaître, ruse et courage de la fille qui triomphe de la force. En ce sens, il est intéressant qu'il soit travaillé pour construire des repères sur les stéréotypes mis en œuvre par les contes merveilleux, et ainsi organiser les connaissances culturelles des élèves. Il devrait donc être inséré dans un réseau autour du personnage de la belle-mère comme opposant à sa belle-fille. Cependant, cette mention n'est pas la seule proposée par le guide pédagogique⁷¹⁹ et le choix que les enseignants doivent réaliser n'est pas orienté

⁷¹⁷ GRIMM, Jacob, GRIMM, Wilhem, *Le paysan et le diable*.

⁷¹⁸ Les trois petits cochons, La petite poule rousse, Le petit bonhomme de pain d'épices, Baba Yaga.

⁷¹⁹ BARON, Liliane, CONDOMINAS, Angélique, *Rue des contes, guide pédagogique*, Magnard, Paris, 2006, p. 286-287.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

par une argumentation convaincante sur le plan de la formation du lecteur. En effet, les pages dévolues à la présentation du réseau sont conçues comme des listings organisées selon des entrées thématiques variables comme :

- contes et albums avec Baba Yaga,
- recueil de contes russes,
- histoires avec une marâtre et une fillette malaimée et maltraitée,
- histoires avec des sorcières.

Puis un court texte justifie ces entrées. En ce qui concerne le stéréotype de la belle-mère maltraitante envers sa belle-fille, l'argumentation développée vise la construction psychologique de l'enfant. C'est certes un élément essentiel qui renvoie à la consistance des textes. Ici, il s'agit de permettre à l'enfant de tirer des profits symboliques des lectures. Cependant, on n'évoque pas l'importance de la construction de ce stéréotype pour la formation du lecteur. Les auteures du manuel ne hiérarchisent pas non plus les entrées. Dès lors, les diverses thématiques apparaissent comme équivalentes pour la structuration de la culture de l'élève, alors qu'elles ne le sont pas. En effet, parmi les réseaux proposés, on relève, par exemple, la découverte de « recueils de contes russes » ou des diverses versions de *Baba Yaga*. Si ces thématiques peuvent avoir un intérêt culturel, elles n'éclairent pas pour autant l'œuvre littéraire et ne permettent pas de concevoir les effets d'échos qui permettront de mieux s'approprier les motifs récurrents des œuvres patrimoniales.

Les trois petits cochons, comme *La petite poule rousse* exaltent la valeur du travail. Les personnages qui ne veulent pas travailler sont punis : les deux petits cochons hédonistes courent un grand danger et sont aidés par leur frère travailleur. Les amis de la petite poule rousse seront, eux, simplement privés de pain puisqu'ils ont refusé de l'aider. La portée symbolique de ce récit reste donc assez limitée, les personnages n'étant pas mis en réel danger. L'actualisation par une réception contemporaine, dans ce cas, pose d'ailleurs une limite à la valeur de ce deuxième conte. En effet, le pain, aliment porteur de valeurs très symboliques, ne revêt plus l'importance qu'il pouvait avoir encore au début du 20^{ème} siècle, sauf pour des individus ayant une culture chrétienne. Il n'est plus un aliment considéré comme essentiel et surtout la dimension sacrée qu'il revêtait dans les sociétés européennes fortement christianisées est très amoindrie voire méconnue de la plupart des élèves dans notre société laïque. La punition s'établit en privant de pain les personnages qui ont refusé de travailler. Etre privé de pain n'implique pas le même enjeu pour un

enfant d'aujourd'hui. Pour que les élèves puissent décrypter la portée symbolique du récit, il faudra qu'ils perçoivent l'exemplarité de la situation, en décentrant l'action sur la notion de privation en tant que telle. C'est une opération très complexe car ils doivent, pour cela, percevoir l'importance de cette punition pour les personnages du récit. On peut alors interroger la pertinence du choix de cette œuvre comme élément constitutif de la formation à la lecture littéraire.

Le petit bonhomme de pain d'épices est un récit de ruse bien connu des élèves car on peut en trouver de nombreuses versions (et notamment, son avatar, *Roule Galette*⁷²⁰ régulièrement lu à l'école maternelle). Comme souvent avec les contes en randonnée, la portée morale est assez limitée, même si l'attitude provocatrice du bonhomme de pain d'épices est impitoyablement sanctionnée. Par contre, elle est intéressante pour la construction de la compréhension et de l'anticipation. Le jeune lecteur peut être amené à relire la fin du récit pour comprendre que le renard a préparé un stratagème afin de dévorer le pain d'épices. Contrairement aux différents récits de ruse évoqués précédemment, dans ce conte, la tension s'installe par la répétition d'une même séquence (il échappe successivement à : une petite vieille, un petit vieux, des paysans furieux, une vache ruminant, avant de rencontrer le renard). Le lecteur est donc invité à s'imaginer la manière dont la randonnée va s'arrêter. C'est le renard, personnage archétypal de la ruse depuis le *Roman de Renart*, qui rompt le cycle par un stratagème qui lui permet de dévorer le bonhomme de pain d'épices. Cependant, cette référence littéraire n'est pas actualisée dans le manuel ou le guide pédagogique qui propose pourtant la lecture de documentaires sur le renard⁷²¹.

L'analyse de la dimension littéraire de *Rue des contes*, laisse apparaître un bilan assez contrasté.

L'enseignement de la littérature à partir de contes facilite nécessairement le développement et la structuration d'une culture patrimoniale. Ces textes permettent de découvrir de nombreux stéréotypes littéraires, tant sur le plan des personnages que des thématiques abordées. En cela, ils peuvent être considérés comme des textes *consistants*. En outre, Bruno Bettelheim a montré tout le bénéfice que l'on peut tirer des contes dans l'éducation de l'enfant. Ces récits incitent une lecture participative et

⁷²⁰ CAPUTO, Natha, BELVES, Pierre, *Roule Galette*, Père Castor Flammarion, Paris, 1956.

⁷²¹ BARON, Liliane, CONDOMINAS, Angélique, *Rue des contes, guide pédagogique, op. cit.*, p. 207.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

permettent donc de se construire par l'appropriation de la portée symbolique contenue dans les valeurs morales mises en œuvre. En ce sens, leur lecture facilite le développement du rapport ipséité/altérité. J'ai présenté ces enjeux comme essentiel à l'enseignement littéraire. Cependant, les écarts importants relevés entre certaines adaptations et l'hypertexte, de même que la justification de ce choix didactique par les auteures me poussent à nuancer mon propos. J'ai montré dans les analyses, à plusieurs reprises, que la réécriture des textes diminuait souvent les effets et la portée symbolique du récit. Par ailleurs, pour les auteures du manuel, le choix du conte comme support de lecture relève de trois dimensions.

D'une part l'ancrage culturel de ces œuvres porteuses de sens et susceptibles de nourrir l'imaginaire permet de ne pas installer de rupture dans la culture de l'élève. Ce postulat présuppose que tous les élèves aient construit ce contexte culturel. Ce qui est loin d'être avéré. On peut, dès lors, regretter que les propositions de réseaux intertextuels n'offrent pas de pistes explicites pour construire une culture, que les auteures du manuel semblent considérer comme acquise pour une bonne part.

D'autre part, le conte « se trouv[ant] à la charnière de l'écrit et de l'oral »⁷²², il est un excellent support d'apprentissage pour favoriser le passage d'une maîtrise langagière à une maîtrise linguistique. Là encore, le propos mérite d'être nuancé. En effet, les hypertextes qui ont servi de référence à l'écriture des adaptations, sont des œuvres rédigées qui, certes, s'appuient sur une tradition orale, mais qui restent néanmoins très ancrées dans la langue écrite.

Enfin, les auteures affirment encore que le conte est un genre littéraire qui permet d'aborder la structure du récit. Le singulier utilisé pour évoquer cette notion permet d'affirmer que les enseignantes qui ont rédigé, ce manuel se réfèrent exclusivement au schéma de Greimas. Là encore, on relève un paradoxe puisque les œuvres choisies dans ce manuel présentent des structures narratives diversifiées.

1.4.2.4. Pour conclure au sujet des contes

Cette étude synthétique de l'ensemble des contes publiés dans les trois manuels étudiés permet de mettre en évidence certains choix des concepteurs de ces

⁷²² *Ibid.* p. 4.

outils. Si la présence de contes dans une programmation littéraire au cours préparatoire est importante pour développer la culture des élèves, pour faciliter la construction de soi, il reste nécessaire de rappeler que tous ne sont pas équivalents, puisque l'étude montre que :

- certaines versions proposées réduisent trop la relation à l'hypertexte, les simplifications excessives peuvent gêner l'appropriation du récit et surtout la prise en compte de sa dimension symbolique ;
- certains contes publiés présentent des enjeux assez restreints et leur mise en évidence par la narration peut être difficile à percevoir pour l'élève qui doit l'actualiser.

Par ailleurs, il semble problématique de réduire la formation littéraire à la lecture de conte. Les apprentis lecteurs ont besoin aussi de s'approprier d'autres genres narratifs comme le récit réaliste. Si le conte est un bon vecteur pour l'apprentissage personnel, il n'en reste pas moins que les postures interprétatives et la compréhension de certains choix auctoriaux sont nécessaires à la formation du lecteur. Le manuel *Rue des contes* ne semble donc pas être utilisable dans la dimension exploratoire de cette thèse, compte tenu du cadre expérimental envisagé et des objectifs poursuivis.

Avant d'analyser les dispositifs didactiques, il me faut aussi observer la qualité des autres œuvres littéraires proposées par *Croque-lignes*, *Chut... je lis!* pour mieux cerner les enjeux des choix effectués par chaque dispositif.

1.4.3. Les autres œuvres des problématiques récurrentes

1.4.3.1. L'école et la lecture

Parmi les thèmes développés dans les œuvres littéraires, celui de l'école et de la lecture traverse l'ensemble des manuels. Cependant, le traitement de ces deux thématiques est relativement différent pour chaque ouvrage. Nous pouvons observer que les deux manuels, *chut je lis !* comme *Croque-lignes*, débutent l'année par un texte qui évoque soit la scolarité en tant que telle, soit l'apprentissage de la lecture⁷²³. Ce choix paraît cohérent dans la mesure où la littérature permet de construire un regard renouvelé sur le monde qui nous entoure et d'en tirer un profit symbolique. De telles thématiques doivent pouvoir trouver un accueil très favorable chez les élèves.

Avec *Ma maîtresse est une ogresse*⁷²⁴, la peur de l'inconnu exprimée par Thomas, personnage principal du récit, qui est « terrorisé » par son entrée au CP est au cœur du récit. Le jeune garçon s'apprête à faire sa rentrée, il écoute les conversations des parents au sujet de la maîtresse, Mme Toutcru. L'angoisse le conduit à détourner les paroles des adultes et à imaginer que la maîtresse est une ogresse.

L'œuvre de Sylvie Poillevé joue sur l'appropriation et le détournement du lexique par l'enfant. Écoutant les conversations des adultes, il interprète leurs propos par différents procédés :

- jeu sur le sens premier et sens second (« est un monstre de travail » est compris comme la maîtresse est « un monstre »)

- jeu sur les assonances (« allégresse » devient « ogresse ») ou l'homophonie (Mme Toucru / manger tout cru)

L'imaginaire de l'enfant file une métaphore (la maîtresse serait une ogresse) qui lui permet de conférer un sens concret à sa peur. L'ensemble est construit avec beaucoup d'humour et la montée de l'angoisse chez l'enfant est renforcée par la charte graphique de l'album qui joue sur la typographie par augmentation de la taille des caractères et utilisation du gras. On peut seulement regretter que l'intrusion du merveilleux dans l'univers de l'enfant soit très rapidement balayée par la rencontre

⁷²³ Notons que c'est aussi le cas avec *A l'école des albums*.

⁷²⁴ POILLEVE, Sylvie, RICHARD, Laurent, *Ma maîtresse est une ogresse*, Flammarion, Les albums du Père Castor, Paris, 2005. Premier album travaillé par la méthode *Croque-lignes*.

avec la maîtresse dans un réalisme par trop lisible et simpliste : le malentendu est dissipé en quelques mots, la peur s'estompe alors instantanément.

L'album *L'arbre à Grands-Pères*⁷²⁵ aborde la problématique de l'altérité, de l'acceptation, de l'autre et de ses différences, en narrant l'histoire d'un enfant d'origine africaine, Ousmane, qui se trouve en difficulté en classe quand on lui demande d'apporter des photos de ses ascendants, pour les coller sur un arbre généalogique. En effet, son grand-père refuse d'être pris en photo, mais veut bien se rendre à l'école pour raconter sa vie. Le jeune écolier a peur du jugement de ses camarades, donc, il tente par tous les moyens d'échapper à la séance de narration imposée par l'enseignante. Pourtant, un jour, son grand-père se présente spontanément à la porte de la classe et entreprend de raconter sa biographie passionnante. Le succès est garanti. La fin permet au jeune Ousmane de se sentir valorisé et de comprendre que sa différence est une richesse. Le récit est intéressant, mais la portée morale reste assez démonstrative, la résolution s'installant sans véritables heurts. Néanmoins, le dialogue entre le grand-père et son petit-fils est riche des interrogations de l'enfant à propos de ses différences avec les autres. Le texte présente donc un intérêt pour le traitement du thème.

Le manuel *Chut... je lis!* dans son premier module, traite aussi indirectement du rapport à l'école, par un récit évoquant le désir d'apprendre à lire et le cheminement qu'il faut réaliser pour réussir. L'album, *Le loup conteur*⁷²⁶, raconte la métamorphose d'un loup qui veut apprendre à lire. En effet, un jour, alors qu'il s'approche d'une ferme pour trouver quelque chose à manger, les animaux ne font pas attention à lui tant ils sont pris dans leur activité : la lecture. Piqué au vif, il décide d'apprendre à lire lui-aussi. Mais le parcours est long. La réussite de l'entreprise et l'accession à la culture le transforment. A la fin de l'histoire, le loup lit aux côtés des animaux de la ferme. L'ouvrage est riche car il évoque de nombreuses problématiques inhérentes à la lecture :

- des lieux de lecture sont représentés : école, bibliothèque, librairie, et lieux privés divers (pré, maison etc.) ;

-l'idée de la socialisation de la lecture est mise en évidence par la lecture à haute voix du loup et son désir de pouvoir lire au côté des autres animaux ;

⁷²⁵ FOSSETTE, Danièle, LEGRAND, Claire, *L'arbre à grands-pères*, Flammarion, Le Père Castor, Paris, 1997, 3^{ème} album de la Méthode *Chut... je lis !*.

⁷²⁶ BLOOM, Becky, BIET, Pascal, *Le loup conteur*, Mijade, Namur, 2000.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

- l'apprentissage évoqué à travers le cheminement du loup est essentiellement conçu autour de l'oralisation expressive des textes. En outre, le récit met en exergue de différentes étapes techniques par lesquelles il faut passer pour apprendre à lire ;

- l'idée implicite que la littérature participe à la construction de soi : le loup devenu lecteur n'a plus envie d'agresser les autres animaux et découvre le plaisir du partage culturel.

L'album choisi par les auteurs du manuel *Chut je lis !* est donc très riche et peut conduire à des débats intéressants sur un sujet clé pour l'apprentissage.

Je montrerai cependant que son exploitation reste très centrée sur le décodage et la compréhension. Elle ne vise pas réellement la prise en compte des aspects symboliques du récit.

1.4.3.2. Le détournement

En dehors de ces deux thématiques en échos, la comparaison des différents ouvrages met en évidence le choix d'œuvres qui détournent les stéréotypes traditionnels.

Dans les deux manuels sont intégrés des albums qui dévoient le stéréotype du loup. Je viens d'analyser ci-dessus celui proposé⁷²⁷ par *Chut... je lis !* pour montrer l'intérêt du développement de la thématique. Cependant, on relève un autre intérêt littéraire : le choix du loup et son renversement archétypal renforce la portée symbolique du conte en favorisant une mise en abyme : le loup veut lire des histoires avec les animaux de la ferme notamment le cochon. Le personnage principal du récit incarne donc, ainsi, deux stéréotypes :

- le loup des contes qui dévore les animaux (la présence du cochon renforce cette identification)

- l'élève qui va devenir lecteur. En ce sens, on peut imaginer qu'il sera susceptible de découvrir ses propres récits lorsqu'il sera lecteur.

A cet égard, le texte est donc particulièrement intéressant car il joue avec des allusions intertextuelles en confrontant et détournant la relation loup-cochon.

⁷²⁷ *Le loup conteur, op. cit.*

Le manuel *Croque-lignes* s'appuie sur un album écrit par Fanny Joly et illustré par Fabrice Turrier, *Le Loup Gary*⁷²⁸, qui narre le récit d'un loup cherchant à connaître l'heure (Gary figurant vraisemblablement le détournement positif de Garou). Il la demande à différents humains qu'il croise sur son chemin. Les trois rencontres – toutes d'ordre intertextuel (des enfants qui chantent « promenons-nous dans les bois », des chasseurs, une fillette habillée de rouge et qui cueille des fleurs) – rappellent son statut d'archétype effrayant. L'enjeu de ces rencontres reste, pourtant, très – trop – superficiel puisque, pour le loup, il ne s'agit, en réalité, que de demander l'heure. Cela ne provoque pas une mise en tension du texte d'une assez grande richesse pour permettre de développer une véritable réflexion sur la peur que peut susciter une telle rencontre. On dénote une image assez humoristique : les personnages sont croqués de façon plutôt caricaturale, les thèmes illustrés sont inattendus (par exemple le loup se lavant les aisselles avec une éponge ou se parfumant avant de sortir). L'humour provient aussi de la relation texte-image. Ainsi quand le loup rencontre une petite fille habillée de rouge qui ramasse des fleurs (après avoir croisé des chasseurs), il s'adresse à elle en disant « Bonjour Madame ». La mise en confrontation de la relation intertextuelle et de la politesse du loup provoque un effet humoristique. Encore faut-il que les élèves parviennent à l'identifier !

Cependant, la chute finale – le loup s'aperçoit qu'il s'est trompé de jour – reste d'une futilité qui n'est pas à la hauteur du stéréotype ni de la tonalité de l'œuvre, y compris dans un détournement. J'éclairerai cette position ci-après, avec l'analyse de l'album *La soupe au caillou*, de Tony Ross choisi par les auteures du manuel *A l'école des albums*.

1.4.3.3. La thématique de l'initiation

Une troisième thématique, celle de l'initiation des personnages, problématique essentielle à la formation du lecteur de la littérature, est traitée dans les manuels *Chut...je lis !* et *A l'école des albums*. J'analyserai, ici, uniquement la manière dont elle est traitée dans le premier manuel. La comparaison avec le manuel choisi pour l'expérimentation se fera dans la deuxième partie de ce chapitre.

⁷²⁸ JOLY, Fanny, TURRIER, Fabrice, *Le loup Gary*, Nathan jeunesse, Paris, 2002.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

Avec *Juruva à la recherche du feu*⁷²⁹, le manuel *Chut... je lis !* évoque la symbolique du feu dans un conte étiologique. Anaya est une fillette qui vit dans un village, au cœur de la forêt amazonienne. Elle a un ami, l'oiseau Juruva. Un jour, les habitants du village se trouvent confrontés à une situation dramatique : la perte du feu. Les hommes doivent retrouver le feu, les esprits des forêts, qu'ils ont sollicités, refusent de les aider, pour les punir d'avoir manqué de respect à la nature. La petite Anaya demande alors à Juruva, un esprit de l'air, de rapporter le feu dans son village. Il accepte parce qu'un jour, elle a sauvé un oisillon tombé de son nid. Il recueille le feu de la foudre, et le transporte sur les plumes de sa queue qui se brûle au contact des braises chaudes. Dès lors, il devient l'oiseau sacré et ses descendants portent le stigmate de cette brûlure sur les plumes de leur propre queue, comme signe de reconnaissance de cette origine. Ce récit exalte la valeur de l'amitié et de la réciprocité dans l'entraide puisque Juruva accepte de transporter un tison, malgré la souffrance, par reconnaissance envers la fillette et peur de décevoir cette dernière. L'enfant, elle-même, est initiée grâce à cette aide car elle comprend la force de la solidarité – qu'elle sollicite - et se retrouve le sauveur indirect de son peuple. La fin du récit ouvre une interprétation possible sur le réel statut de la jeune fille. En effet, pour évoquer la sacralisation de l'oiseau – tenu par Anaya -, l'auteur a choisi un énoncé qui efface toute trace de l'énonciateur et a recours au futur simple conférant ainsi une dimension prophétique à la conclusion de l'œuvre. Les deux dernières phrases de ce paragraphe :

En souriant, Anaya tient Juruva dans ses bras.

Désormais, sur les plumes de leur queue, les descendants de l'oiseau de feu porteront la trace de son exploit.

Désormais, Juruva sera l'oiseau sacré.⁷³⁰

peuvent alors être considérées comme une forme de discours au style indirect libre traduisant les pensées de l'enfant. La mise en paragraphe (une phrase par paragraphe) ajoutée à l'anaphore « Désormais » rappelle la structuration des textes sacrés comme les versets bibliques, par exemple. Par ailleurs, l'ensemble du texte est rédigé dans ce style. La perte soudaine du feu, qui n'est pas expliquée, la quête infructueuse des hommes pour le retrouver et le refus exprimé par les différents « esprits » incarnés par des animaux⁷³¹ sanctionnent le manque de respect des

⁷²⁹ KERILLIS, Hélène, KOENING, Florence, *Juruva à la recherche du feu*, Editions Bilboquet, Vineuil, 2005.

⁷³⁰ DAVID, Jacques, DE OLIVEIRA, Valérie, THEBAULT, Joëlle, VINOT, Annick, *Chut... je lis ! Manuel CP tome 1*, Magnard, Paris, 2009, p. 112.

⁷³¹ L'alligator esprit de l'eau, le jaguar esprit de la terre, le singe esprit de l'arbre.

humains à l'encontre de la nature. Il s'agit donc aussi d'une fable écologique se déroulant dans une forêt tropicale. On peut situer l'histoire en Amazonie grâce à la présence symbolique de l'oiseau qui rappelle des éléments de l'effigie du Dieu Aztèque du feu⁷³² (notamment dans la représentation iconique qu'en donne Florence Koenig).

L'ensemble du texte est donc particulièrement riche et intéressant. Cependant, on peut s'interroger sur la complexité de ces éléments symboliques intéressants à décrypter et se demander si les élèves auront suffisamment de références pour saisir l'essentiel de l'œuvre. Il faudra donc porter une attention particulière au dispositif pédagogique mis en œuvre.

La thématique de l'initiation est essentielle à la formation culturelle de l'élève dans la mesure où elle est très présente dans la littérature pour enfants, comme dans la littérature générale. En outre, elle permet à l'enfant d'aborder des concepts favorisant la découverte de l'autre et de l'ailleurs. Le choix d'une fable écologique est particulièrement judicieux, dans la mesure où ce texte symbolise un des grands problèmes contemporains que l'école se doit d'aborder dans le cadre de la formation du citoyen. Compte tenu de la complexité de cette symbolisation, compte tenu aussi de sa mise en œuvre par des procédés d'écriture assez élaborés pour un récit destiné à la jeunesse, il est indispensable d'observer le traitement didactique de l'œuvre et de sa problématique pour voir comment ces éléments sont travaillés en classe.

Par ailleurs, l'absence de récit d'initiation, dans *Croque-lignes* installe un manque important dans la formation culturelle de l'élève.

1.4.4. Les autres œuvres quels genres ? Quelles thématiques ?

Les deux manuels intègrent d'autres récits dont les thématiques ne présentent pas de points de convergence. Je les analyserai donc séparément.

1.4.4.1. Les autres récits dans le manuel *Croque-lignes*

⁷³² « Le vieux dieu aztèque du feu, Huehuetotl, a pour emblèmes dans les Codex un panage surmonté d'un oiseau bleu... » extrait de CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain, *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont, Paris 1991, p. 483.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

Croque-lignes propose deux autres récits. Le premier écrit par Quentin Blake, narre l'aventure rocambolesque d'Armeline Fourchedrue⁷³³, personnage éponyme de l'album, cycliste et inventrice, qui transforme sa bicyclette au gré de ses besoins et de ses désirs. Elle lui adjoint progressivement, des parapluies pour se protéger, un harmonica pour égayer le trajet, une voile pour aller plus vite. Ce dernier ajout provoque un emballement de la bicyclette et... un accident. Armeline n'a plus d'autre choix que d'envoyer sa bicyclette chez un ferrailleur. Le récit joue sur l'humour (notamment par la facture des illustrations) et même s'il met en scène le motif de l'inventeur un peu « original », il ne permet ni de construire une posture interprétative, ni de développer une réflexion intéressante sur le monde car il relève trop nettement du lisible barthien. Il est d'ailleurs utilisé dans le manuel comme un prétexte à la lecture de fiches de fabrication et pas du tout exploité sur le plan littéraire.

Le dernier album littéraire, *Les grasses matinées du soleil*⁷³⁴, reproduit dans ce manuel peut être apparenté à une nouvelle de science-fiction : le soleil oublie de se réveiller. C'est l'enfant, personnage principal du récit, qui trouve la solution : fabriquer un réveil géant pour sortir le soleil de sa léthargie.

Bien sûr, le thème est porteur et a trait aux questions écologiques en explicitant par la voix des personnages incarnant des savants, la fonction du soleil dans le cycle de la vie. Cependant, là-encore, on peut se demander si les élèves seront sensibles à la simplification extrême d'une intrigue qui aboutit si vite à une fin positive. Pour inciter le soleil à se lever de nouveau, les savants se contentent de faire trois propositions dans un dialogue avec le jeune garçon. Ces dernières sont en prise direct avec le réel, comme le montre l'exemple suivant.

- Préparons-lui, chaque matin, un colossal petit déjeuner, fait le deuxième savant. Une baguette beurrée géante, de la confiture de fraise, des croissants et un énorme bol de chocolat tout fumant.⁷³⁵

L'enfant récuse les différentes propositions, en affirmant « Pfft ! Elles sont nulles vos propositions. »⁷³⁶ Et les savants abdiquent devant l'argument d'autorité proféré par l'enfant qui imagine alors l'expédition d'un réveil pour le soleil.

⁷³³ BLAKE, Quentin, *Armeline Fourchedrue*, traduit de l'anglais par CAMILLE, Fabien, Gallimard jeunesse, Paris, 2006.

⁷³⁴ MASSARDIER, Gilles, ROEDERER, Charlotte, « Les grasses matinées du soleil », in *Revue Crocoscope* n° 8, Nathan, 2000.

⁷³⁵ BONJOUR, Emmanuelle, DE LA HAYE, Fanny, MAREC-BRETON, Nathalie, MENAGER, Nicole, PICOT, Françoise, SENSEVY, Brigitte, STIEVENARD, Christine, *Croque-lignes manuel CP*, op. cit., p. 103.

Pour favoriser la prise de distance et la réflexion, il faudrait que la tension narrative soit à la hauteur des enjeux visés. Le récit peut d'ailleurs s'apparenter à un roman scolaire dans la mesure où il a été écrit pour une revue documentaire destinée aux enfants. Il est vraisemblablement prétexte à la construction d'informations sur l'importance du soleil. Pourtant, le thème n'est pas exploité dans le manuel. On peut seulement relever une activité⁷³⁷ qui vise à faire identifier l'appartenance au réel ou à l'imaginaire de personnes ou personnages⁷³⁸, dont les noms sont écrits sous des représentations iconographiques. La tâche est intéressante et essentielle (découvrir des univers de référence). Mais, l'activité qui consiste en un simple repérage de la facture de l'image (dessin extrait de dessin animé, photographies de visages ou d'une statue du cheval ailé), ne favorise pas un apprentissage culturel.

L'analyse de ces deux derniers albums montre que thèmes développés peuvent être intéressants pour la motivation des élèves. Cependant, le traitement littéraire de ces thèmes reste très simple. Ces œuvres présentent vraisemblablement un intérêt pour une lecture personnelle, mais manquent de résistance comme de consistance pour construire des compétences de lecteur de la littérature.

1.4.4.2. Les autres récits dans le manuel *Chut...je lis !*

Chut... je lis ! propose plusieurs albums qui transportent le lecteur dans des univers différents : avec le récit réaliste *Ti Tsing*⁷³⁹, il est projeté en Asie. Ti Tsing, un petit Chinois, rêve de s'acheter le magnifique cerf-volant rouge qu'il a vu chez le marchand Liou Fang. Il espère pouvoir vendre les cages de bambou qu'il a fabriquées et gagner un peu d'argent. Il se rend au marché en compagnie de Couing, son canard, dans la carriole accrochée au vélo de sa tante, Fa. Hélas, il ne parvient à vendre aucune cage. Sa tante organise alors un échange avec Liou Fang, l'enfant repart heureux avec son cerf-volant, mais un nouveau rebondissement survient : le canard a disparu. Ti Tsing et Fa le retrouvent, peu après, endormi au fond de la carriole. Fou de joie, l'enfant lâche le cerf-volant et a alors le plaisir de le regarder planer dans les airs.

⁷³⁶ *Ibid.*

⁷³⁷ *Ibid.* p. 107.

⁷³⁸ Les Zinzins de l'espace, Maître Yoda, Youri Gagarine, la fée clochette, Leïka, Pégase.

⁷³⁹ BERNOS, Clotilde, *Ti Tsing*, Editions Le sablier, Forcalquier, 2002.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

Peu d'enjeux dans ce récit restituant des événements dans un ordre chronologique : le départ dans la carriole, l'absence d'acheteurs au marché, le troc institué par Fa, la disparition du canard apprivoisé, les retrouvailles et, pour finir, l'envol du cerf-volant. Le lecteur n'est pas réellement tenu en haleine par le récit lui-même qui se déroule sans grande surprise. La problématique de la pauvreté apparaît en filigrane à diverses reprises, c'est l'élément implicite du récit qui semble le plus intéressant. Cependant, il reste très diffus et nécessitera de relever des inférences et de les confronter pour être perceptible par les élèves.

Avec *Le Cirque Rouge*⁷⁴⁰, autre récit réaliste, l'enfant-lecteur découvre une thématique connue : l'acceptation de sa condition sociale et de la relation aux autres qu'elle détermine. Un clown qui rencontre un franc succès dans ses spectacles, interroge les véritables raisons de l'hilarité des spectateurs. Il se demande si les rires ne cachent pas une certaine moquerie à son encontre. Il veut donc changer de statut au sein même du cirque. Pourtant, chaque action le ramène à son talent de clown. Pour trouver un apaisement et l'aider à accepter cet état de fait, le directeur du cirque lui adjoint une partenaire appelée Dominette, qui devient son double féminin, sorte de miroir du personnage principal.

L'enjeu développé par la thématique du récit est intéressant puisqu'il invite le lecteur à observer comment un personnage parvient à accepter ce qu'il est et ce qu'il représente. Cependant, la résolution qui facilite la prise de conscience du personnage semble relativement simpliste. Surtout, elle ne permet pas vraiment de montrer le cheminement psychologique du personnage, alors que ce cheminement est perceptible dans le discours narrativisé de l'entretien avec M. Loyal, le directeur : « tous deux ont une très longue discussion... ». L'ellipse est importante et nécessite un vrai travail d'interprétation, qui fait appel à la subjectivité du lecteur, pour qu'il puisse percevoir en quoi une présence féminine aux côtés de Domino peut faciliter la résolution de son problème. L'album peut donc être classé parmi les textes résistants. Dès lors, le traitement didactique proposé dans le manuel *Chut...je lis !* permettra de mettre en évidence la manière dont l'interprétation se construit.

⁷⁴⁰ BATTUT, Eric, *Le cirque rouge*, Editions Bilboquet, Vineuil, 2004.

Enfin, l'album *Dent de loup*⁷⁴¹, évoque avec beaucoup d'humour, l'expérience de la perte des dents de lait (on notera la paronomase entre les expressions « de lait » / « de loup ») et les interrogations qu'elle soulève chez les jeunes enfants. L'auteur joue avec subtilité de références intertextuelles, puisque le personnage se prénomme Jean-Loup (comme le loup éponyme de l'album d'Anton Krings), il est surnommé Loulou (comme le loup éponyme de l'album de Grégoire Solotareff). Les récits entrepris par ses camarades, pour expliquer la chute et la repousse des dents, accentuent ses peurs et les rendent conscientes. Ainsi, l'histoire permet aux enfants de se projeter dans les craintes du personnage et de verbaliser leurs propres angoisses, si l'occasion leur en est donnée. Le traitement de ce thème lié au fantasme de la castration reste, cependant, un peu dérisoire. L'enjeu problématique est donc relativement limité malgré les références intertextuelles.

Comme je l'ai déjà évoqué dans l'analyse des thématiques précédentes, ces albums choisis par les auteurs du manuel *Chut... je lis !* présentent le plus souvent un réel intérêt littéraire, tant dans les thématiques abordées que dans l'écriture. Cependant, on observe que les textes résistants proposés appartiennent au type réticent et ne relèvent jamais du type proliférant. Dès lors, les postures interprétatives que l'on pourra développer, resteront limitées.

1.4.5. Synthèse des observations

L'analyse des œuvres insérées par les trois manuels permet déjà d'établir un premier bilan des exploitations possibles pour une expérimentation dans la perspective qui est la mienne.

1.4.5.1. *Rue des contes*

Ce manuel soumet un vaste corpus de contes, textes patrimoniaux et *consistants*, à la lecture des élèves. En ce sens, il offre aux élèves la possibilité de s'appropriier des textes fondateurs de notre culture.

Cependant, le manuel *Rue des contes* ne semble pas adapté pour un bon développement de mon expérimentation dans la mesure où les textes proposés appartiennent à un genre unique, installant le merveilleux comme univers de

⁷⁴¹ FRASCA, Jacqueline, CALARNOU, Yves, *Dent de loup*, Nathan jeunesse, Paris, 1997.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

référence privilégié. Les auteures de cet outil didactique n'insèrent aucune fiction réaliste, qu'il faudrait pourtant apprendre à lire aussi. Certes, ces références sont représentées à travers les citations des œuvres proposées pour les mises en réseaux. Il ne s'agit, néanmoins, que de « lectures offertes » qui ne sont pas spécialement travaillées avec les élèves.

Par ailleurs, la lecture de la page de présentation du guide pédagogique témoigne d'un choix didactique différent de celui que je préconise dans le cadre de ma recherche. Le conte est choisi comme support littéraire exclusif pour apprendre à lire, parce qu'il a un ancrage patrimonial fort. Les auteures du manuel postulent que cet ancrage doit permettre de ne pas déstabiliser les élèves dans l'apprentissage dans la mesure où, selon elles, ils connaissent déjà le genre, découvert en famille et/ou à l'école maternelle. Les spécificités de la lecture littéraire ne sont néanmoins pas abordées.

Par ailleurs, une lecture attentive des textes montre que la qualité des adaptations est variable et qu'au moins deux d'entre elles restent très discutables compte tenu des modifications apportées dans la présentation des personnages (*Le paysan et le diable*) ou à la fin du récit (*Le petit chaperon rouge*).

A l'issue de cette étude, je peux supposer que, dans ce manuel, les textes littéraires soumis à la lecture des élèves sont donc choisis prioritairement comme support à l'apprentissage de l'acte lexique, apprentissage qui doit permettre de construire des compétences linguistiques et cognitives, et pour la constitution d'une culture patrimoniale.

Une analyse des choix didactiques permettra de le vérifier.

1.4.5.2. *Croque-lignes*

Le manuel *Croque-lignes* propose une variété moins importante d'œuvres littéraires (six au lieu de neuf pour les deux autres). Les œuvres choisies comportent une plus grande variété générique que *Rue des contes* dans la mesure où *Croque-lignes* intègre deux contes, un conte détourné, un récit réaliste, un récit fictionnel humoristique et un récit de science-fiction. En ce sens, on peut considérer que cette variété favorise l'élargissement des univers de référence des élèves.

Cependant, l'analyse littéraire des textes montre, que, globalement, ils manquent de *résistance* comme de *consistance*. Certes, ils sont susceptibles de plaire

aux élèves. Cependant, les enjeux développés par les thématiques et par l'écriture ne permettent pas l'accès au symbolique. De ce fait, les œuvres choisies se rapprochent souvent de celles présentes dans le manuel *Que d'histoires* bien que n'appartenant pas au genre du « roman scolaire ».

Le choix des supports littéraires pour ce manuel m'apparaît donc comme peu pertinent pour développer une pratique de lecture littéraire et installer une représentation des profits symboliques de la lecture. Là encore, il semble que ces textes sont proposés à la lecture des élèves comme des supports, récréatifs et permettant de travailler des aspects linguistiques et cognitifs. Comme pour *Rue des contes*, l'analyse des démarches didactiques préconisées par les auteurs des manuels confirmera ou infirmera cette impression première.

1.4.5.3. *Chut...je lis !*

Le manuel *Chut...je lis !* insère essentiellement des textes de qualité, et abordent trois problématiques importantes pour la formation du lecteur. En effet, les thématiques, présentées dans l'analyse, permettent, d'une part, d'aborder des motifs littéraires récurrents comme les éléments merveilleux présents dans les contes et la notion d'initiation. D'autre part, il interroge le rapport à la lecture à partir d'un récit qui peut conduire à l'enfant à s'identifier au personnage principal. Enfin, la consistance des textes invitent à construire des connaissances sur les stéréotypes et les archétypes fondamentaux ; ceux qui interrogent la relation à l'autre, à l'ailleurs et favorisent un retour sur soi. De ce fait, les albums contenus dans ce manuel constituent, globalement, des supports intéressants pour l'enseignement de la lecture littéraire au cours préparatoire.

Cependant, les auteurs de ce manuel ont volontairement choisi des textes qui « ne sont pas très résistants »⁷⁴², estimant, à l'instar de « divers didacticiens »⁷⁴³ qu'il faut éviter les textes résistants (notamment de type proliférant) quand on s'adresse à des jeunes élèves car ils sont trop complexes. Dès lors, l'apprentissage de l'interprétation semble être difficile à construire. Etant donné le cadre épistémologique développé dans cette recherche, l'utilisation de ce manuel me

⁷⁴² DAVID, Jacques, DE OLIVEIRA, Valérie, THEBAULT, Joëlle, VINOT, Annick, *Chut... je lis ! guide pédagogique CP*, Magnard, Paris, 2009, p. 9.

⁷⁴³ *Ibid.*

semble peu pertinente pour installer une lecture littéraire des textes dans la perspective qui est la mienne.

Par ailleurs, si les thématiques littéraires paraissent intéressantes pour les apprentissages, il n'en reste pas moins essentiel d'analyser les choix didactiques réalisés par les auteurs du manuel pour affiner cette analyse.

1.5. La mise en œuvre didactique des trois manuels

J'analyserai là-encore les trois manuels évoqués, avec une priorité donnée à *Chut...je lis !* dans la mesure où les choix littéraires pour ce manuel sont susceptibles de répondre à ma problématique.

1.5.1. Organisation des lectures

Pour confronter les choix didactiques effectués dans mon projet de recherche, il faut, d'une part, observer la manière dont sont articulés apprentissage de la lecture et enseignement littéraire, puis s'interroger plus précisément sur l'accès à la compréhension et à l'interprétation que peut permettre le travail effectué sur les textes. Enfin, il est nécessaire d'interroger le dispositif au regard de la place laissée, possiblement, à la construction du sujet qui apprend à lire la littérature.

Dans les trois manuels, on observe un dispositif identique : la pratique linguistique, qu'impose l'acquisition de l'acte lexique, est dissociée de la pratique langagière, qui favorise l'entrée dans le texte littéraire. Ce choix, réellement novateur, s'appuie sur les recherches récentes en didactique évoquées précédemment. Cela permet, en outre, de résoudre l'épineuse difficulté de la complexité des œuvres : les élèves entrent progressivement dans une lecture personnelle, relayée par une lecture magistrale aussi longtemps que nécessaire. Compréhension et interprétation des œuvres sont séparées de l'apprentissage du décodage et on peut valoriser – dans certaines activités - la dimension littéraire pour former un lecteur plus averti. Comme je l'ai montré dans le chapitre précédent, cette approche innovante, préconisée par l'ONL en 2007 et le document d'accompagnement de 2010, permet d'éviter l'écueil

d'une pratique de la lecture suivie d'œuvres littéraires, comme c'est le cas avec *Que d'histoires*, mais surtout *Ribambelle*. J'ai déjà évoqué les limites de ce type de pratique, à l'appui des travaux de F. Grossmann ou de M. Brigaudiot.

Ce choix didactique légitime aussi l'utilisation d'un livre de l'élève comme support d'apprentissage de la lecture sans empêcher, *a priori*, de conserver les ouvrages littéraires dans leur publication d'origine. Pourtant ce n'est pas ainsi que sont conçus ces trois manuels, comme je l'ai montré au début de ce chapitre. Les albums ne sont pas vendus avec le manuel et le livre de l'élève ne permet pas de distinguer clairement le support littéraire du support de décodage. En reproduisant l'intégralité des albums dans le manuel, on prend le risque d'une instrumentalisation de l'œuvre littéraire. Cependant, la majorité des œuvres ayant fait l'objet de publications isolées du manuel, on offre, quand même aux élèves, la possibilité – comme je l'ai dit précédemment – de retrouver les œuvres en dehors du cadre scolaire de l'apprentissage.

Il est, maintenant, essentiel d'observer la manière dont sont reproduites les œuvres. Sont-elles publiées en un bloc continu permettant de dissocier matériellement la littérature des autres supports nécessaires à l'apprentissage ? Comment l'éditeur a-t-il matérialisé les deux modalités de lecture (magistrale et extraits lus par les élèves) dans la présentation du livre de l'élève ?

De fait, les trois manuels ne traitent pas cette démarche socio-culturelle et didactique de façon équivalente. *Rue des contes* et *Chut... je lis!* identifient, clairement, par un jeu de pictogrammes insérés dans le texte et une modification du corps des caractères, ce qui doit être lu par l'enseignant et ce que lit l'élève. A l'inverse, dans *Croque-lignes*, la relation lecture magistrale - lecture de l'élève n'est pas identifiable et les préconisations des auteurs restent floues dans le guide pédagogique. La lecture magistrale est-elle présente ? Est-elle relayée par une lecture autonome ? La lecture du guide pédagogique ne renseigne pas ce point essentiel de la construction didactique. L'enseignant semble avoir toute latitude pour effectuer lui-même les choix.

Les albums, quant à eux, ne sont pas présentés dans leur linéarité. Ils sont découpés en épisodes et reproduits, première de couverture comprise, sous forme de feuilleton. Ainsi chaque livre de l'élève s'organise autour d'une série de blocs ordonnés en fonction des nécessités de l'apprentissage :

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

- épisode d'un texte littéraire,
- une page environ de questions sur le texte
- une ou plusieurs pages d'activités linguistiques (étude de la langue, lexique, lecture de mots), métalinguistiques (étude des correspondances graphophonologiques), de production d'écrits, de lectures complémentaires.

Il me faut nuancer ce propos, car dans le deuxième tome de *Croque-lignes*, l'œuvre est toujours travaillée par épisodes, mais n'est pas découpée comme c'est le cas dans les trois autres manuels. Elle est publiée intégralement en début de module, l'éditeur ayant inséré une numérotation des épisodes en haut à gauche des pages de textes littéraires. S'il est intéressant de pouvoir lire l'œuvre dans son ensemble, il paraît essentiel d'apprendre à l'élève à manipuler le livre de l'élève pour se repérer dans ce dispositif.

1.5.2. Modalités de découverte des œuvres

1.5.2.1. Dévoilement progressif et attentes de lecture

Dans un deuxième temps, il est intéressant de se demander quelles sont les modalités de lecture choisies pour chaque œuvre.

Le découpage des œuvres littéraires en épisodes⁷⁴⁴ déterminent des unités d'apprentissage, organisées autour des autres tâches nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Ce dispositif impose donc un dévoilement progressif de l'œuvre qui dépend moins de la structure du texte que de la régularité exigée par l'apprentissage de l'acte lexique. Certes, C. Tauveron préconise, dans certains cas, le dévoilement progressif pour aborder le travail de compréhension et d'interprétation. Néanmoins, la lecture littéraire peut se construire selon des modalités différentes. Si pour certains textes, le dévoilement progressif peut avoir un intérêt didactique, pour d'autres, il ne constitue pas nécessairement le meilleur moyen pour construire des attentes de lecture ou de comprendre le texte. Dans les trois manuels, le travail littéraire s'organise systématiquement en « lecture-feuilleton », le guide pédagogique ne proposant pas de séquences didactiques pour guider une lecture littéraire de l'album. Par contre, le choix qui est ainsi fait est justifié par la nécessité de faire formuler des hypothèses de lecture sur la ou les suite(s) possible(s) des récits, à partir d'un passage

⁷⁴⁴ De 3 à 6 épisodes en fonction des manuels et de la période.

du texte (essentiellement lié à une péripétie) et surtout de l'image. La capacité à anticiper les événements du récit est, certes, une des compétences qui guide le lecteur, qui le conduit à s'interroger au fil de sa lecture pour réviser son jugement. Cependant, elle se construit moins par la mise en œuvre systématique de propositions narratives aux différentes étapes de récits, qui auraient toujours la même structure, que par une bonne connaissance des structures et des genres ou du système des personnages. L'appui sur les motifs littéraires, stéréotypes ou archétypes, est essentiel à cet apprentissage puisque, comme l'a montré Jean-Louis Dufays, tout lecteur se meut dans un jeu de connivence et de prise de distance avec les stéréotypes du texte. J'ai montré dans le chapitre 2 de cette thèse que le jeune lecteur découvre par la lecture de contes en randonnée comment la tension narrative s'installe lentement grâce à la répétition fréquente d'un même épisode puis s'interrompt brutalement en raison d'un événement inattendu. Mis en présence d'un nouveau texte construit sur une répétition, l'élève cherchera à anticiper cette sorte de point d'acmé du récit, le sommet de l'édifice, qui, brutalement, fera basculer la construction et clore le récit. Il pourra alors juger de sa pertinence et porter une appréciation personnelle sur l'œuvre. Le travail proposé par le manuel *Croque-lignes* autour de l'album *La soupe au caillou* ne permet pas de le découvrir ou de le mettre en œuvre. Il en va de même pour *Nicky et les animaux d'hiver*, dans *Chut... je lis !*. La lecture de l'album vise la compréhension littérale du texte et la recherche d'inférences, elle n'aborde pas la structure du conte comme élément permettant de former les codes de références des élèves.

On observe le même fonctionnement autour des personnages stéréotypés – incarnant des archétypes (comme le loup, la sorcière etc.). La présence de ce type de protagoniste incite le lecteur à s'appuyer sur sa culture, et ses lectures antérieures, pour envisager les équilibres relationnels entre les personnages, et imaginer le système que leur présence simultanée, comme leur(s) action(s), vont réaliser. Ce n'est pas en interrompant artificiellement la lecture pour demander aux élèves si une terrible lutte va avoir lieu⁷⁴⁵ que l'on guide les élèves vers la compréhension et l'anticipation de la ruse. C'est plutôt en analysant l'adjectif « rusé » qui qualifie le lièvre par exemple, qu'on pourra permettre aux lecteurs de se demander quelle ruse

⁷⁴⁵ BONJOUR, Emmanuelle, DE LA HAYE, Fanny, MAREC-BRETON, Nathalie, MENAGER, Nicole, PICOT, Françoise, SENSEVY, Brigitte, STIEVENARD, Christine, *Croque-lignes, manuel de lecture CP tome 1*, Nathan, Paris, 2010, « le lion et le lièvre » p. 35.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

ces personnages peuvent bien avoir manigancée puis de réviser leur stratégie de lecteur au cours de la lecture.

Dans certains dispositifs, le recours systématique au dévoilement progressif du texte soumis à la publication et au rythme du manuel n'apparaît pas comme fécond pour la formation du lecteur. Il incite à interrompre la lecture en fonction d'une étape précise, ceci sans prendre en compte certaines étapes complémentaires du récit. Dès lors, il peut nuire à la cohérence d'ensemble par l'incitation à développer une activité subjective qui ne tient pas compte des éléments stables du texte.

1.5.2.2. Mise en perspective thématique des œuvres

Par ailleurs, les livres de l'élève associés aux manuels *Croque-lignes* et *Chut... je lis !* présentent d'autres activités ou d'autres lectures centrées sur une thématique relativement ouverte en lien avec l'œuvre. Si l'idée d'associer la lecture littéraire aux questions de société peut sembler significative, sa mise en œuvre reste sujette à caution, car le traitement de ces questions reste assez vague ou anecdotique comme le montre les exemples suivants. Le manuel *Chut...je lis !* propose d'insérer la lecture de *l'arbre à grands-pères* dans une réflexion sur la famille. Effectivement, la tension narrative s'installe au moment où la maitresse, personnage du récit, demande aux élèves d'apporter des photographies de leurs ascendants pour élaborer un arbre généalogique. L'enfant dont le grand-père ne veut pas être photographié, est perturbé. Cependant, le trouble de l'enfant n'est pas généré par un problème familial, il dépend d'une différence culturelle liée aux origines ethniques de ses grands-parents. La dimension symbolique du récit se construit autour de la narration que fait le grand-père beaucoup plus que de la réflexion sur la généalogie, donc le développement de la thématique familiale ne favorisera pas la compréhension de la portée symbolique de l'œuvre.

De même, l'album *Dent de loup*, qui évoque le fantasme de la castration par la perte des dents de lait est mis en relation avec une thématique liée à l'hygiène et l'équilibre alimentaire. Ici encore, le traitement documentaire ne permet pas mieux d'éclairer, d'enrichir le sens de l'œuvre. Le lien n'est pas problématisé.

Le manuel *Croque-lignes* ne développe pas de thématique spécifique en lien avec l'œuvre littéraire. Il utilise certains albums comme prétexte à l'introduction d'ouvrages ou de textes documentaires. Pour prolonger la lecture d'*Armeline Fourchedrue*, les auteurs du manuel introduisent la lecture d'une fiche de fabrication. Pourtant, l'enjeu littéraire du texte ne réside pas dans la manière dont le personnage éponyme bricole sa bicyclette. Il s'agirait plutôt de s'interroger sur le stéréotype du personnage ingénieux, du « savant fou » qui est toujours en train d'imaginer des inventions parfois très farfelues. La découverte du concours Lépine ou la lecture d'un documentaire sur les grandes inventions conduirait peut-être plus aisément les élèves vers l'analyse psychologique du personnage. On pourrait aussi développer leur créativité en les enjoignant à imaginer à leur tour la modification d'un objet par des ajouts successifs.

Cette analyse des modalités de lecture montre que les auteurs des manuels cités n'orientent pas l'apprentissage vers une réelle formation littéraire des élèves, telle que je l'ai définie dans mon chapitre 2. La littérature semble « être tout simplement ignorée »⁷⁴⁶ puisqu'elle reste un support à l'apprentissage du décodage.

1.5.3. Relation compréhension-interprétation

Dans un troisième temps, il faut observer la manière dont s'installent la compréhension et l'interprétation du texte. Y a-t-il un réel apprentissage d'une posture lectorale spécifique ? Quelle place l'élève a-t-il dans ces dispositifs ?

La compréhension et l'interprétation sont travaillées dans les quatre manuels par la formulation d'une série de questions, posées sur le livre de l'élève, et destinées prioritairement à l'élève.

Le tableau ci-dessous permet de quantifier une moyenne annuelle du nombre de questions posées sur les livres de l'élève. J'ai choisi de traiter le manuel *A l'école des albums* dans ces relevés, pour information. Je me dois de préciser aussi, que :

- seuls les textes littéraires ont été pris en compte dans ce relevé, chaque manuel proposant aussi la lecture de textes non littéraires pour équilibrer l'apprentissage ;

⁷⁴⁶ CHABANNE Jean-Charles, DUNAS Alain, VALIDIVIA Jean, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. » article cité, p. 77.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

- les cahiers d'activités ne sont pas pris en compte ici, car ils peuvent difficilement être comparés tant leur mode de fonctionnement différent. Cependant, on peut observer que les activités individuelles proposées sur les cahiers de l'élève sont plus nettement centrées sur l'acquisition du décodage (en début d'année surtout) et sur la manifestation de la compréhension littérale du texte, voire du relevé d'inférences dans la deuxième partie de l'année.

Par ailleurs, les guides pédagogiques suggèrent parfois d'autres propositions qui seront analysés ultérieurement de façon plus globale.

1.5.3.1. Le nombre de questions

Analyse quantitative du nombre de questions rapporté au nombre d'extraits travaillés dans le livre de l'élève⁷⁴⁷

Manuel	Nombre de textes analysés	Nombre de questions traitées	Rapport nombre moyen de questions par texte.
<i>Croque-lignes</i>	26	202	7,8
<i>Chut... Je lis :</i>	40	176	4,4
<i>Rue des contes :</i>	38	168	4,5
<i>A l'école des albums</i>	34	86	2,5

Ce relevé permet de dégager un premier élément d'observation, qui est corroboré par la présentation des manuels. Catherine Tauveron, comme Jocelyne Giasson, ont montré que la pratique du questionnement à propos des textes pouvait être néfaste à l'apprentissage, dans la mesure où il incite l'élève à conduire une lecture fragmentaire et parcellaire. Catherine Tauveron affirme même, qu'en se substituant⁷⁴⁸ à l'acte de lire, le questionnaire nuit à la construction de la représentation de l'acte de lire. On peut observer que le manuel *Croque-lignes*, qui propose en moyenne presque huit questions par texte, n'a pas pris en compte ces théories de l'apprentissage, dans les choix didactiques réalisés. Les auteurs de *Chut... je lis!* et *Rue des contes* ont limité cette pratique, mais le nombre de questions reste élevé, quand on prend aussi en compte les guides pédagogiques qui présentent une série d'interrogations complémentaires.

⁷⁴⁷ Les trois manuels traités dans cette partie sont classés selon l'ordre alphabétique. Le manuel à *l'école des albums*, qui constitue une référence dans mon projet de recherche, est présenté en fin de tableau pour information.

⁷⁴⁸ TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Hatier Paris, 2002, p. 93.

Néanmoins, cette première observation est très limitée, dans la mesure où elle n'analyse pas la nature des questions. Il faut donc la compléter par une autre étude centrée, cette fois, sur une répartition typologique du questionnement. Pour ce faire, j'ai choisi de quantifier en organisant une typologie appuyée sur les différents degrés de compréhension :

- littérale : on demande à l'élève un relevé de détails du texte qui n'exige pas de croiser les informations ;

- inférentielle logique : on demande à l'élève un relevé de détails du texte qui nécessite aussi de croiser des indices pour répondre. Toutes les informations sont contenues dans le texte ;

- inférentielle pragmatique : on revient sur des éléments culturels ou lexicaux nécessaires à l'appréhension du récit et / ou à son ancrage culturel ;

- interprétative : on demande à l'élève de combler les blancs du texte en interprétant différents éléments. On parvient ainsi à dégager une pluralité de sens.

Par ailleurs, on peut observer deux autres entrées :

- le développement de stratégies d'anticipation par la formulation d'hypothèses narratives à partir d'éléments du texte ;

- la formulation d'une opinion de l'élève sur un sujet ayant trait à la thématique (ou à la problématique du texte). Cette rubrique est intitulée « avis pers. sur des sujets divers ». Ce type de questionnement peut favoriser le développement de la subjectivité, s'il s'appuie sur des éléments du texte (événements, situations, personnages, etc.).

1.5.3.2. Analyse typologique et quantitative des questions

Analyse typologique des entrées didactiques proposées par les questions dans les manuels.

Manuel	Littérale Nombre %	Inférentielle logique Nombre %	Interprétative Nombre %	Stratégie d'anticipation Nombre %	Inférentielle pragmatique Nombre %	Avis pers. sur des sujets divers Nombre %
<i>Croque- lignes</i>	63 42,5%	20 13,5%	7 5%	3 2%	46 31%	63 42,5%

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

<i>Chut ...Je lis !</i>	41 30%	38 22%	19 11%	3 1,73%	21 12%	51 29,5% dont 23 13% ⁷⁴⁹
<i>Rue des contes :</i>	86 51%	48 28,5%	17 10%	8 5%	0	9 5,5%
<i>A l'école des albums :</i>	14 16%	33 38%	21 24%	6 7%	7 8%	5 7%

La lecture de cette répartition permet d'affirmer que dans chaque manuel, on incite l'élève à construire des inférences. Cependant, l'interprétation n'est pas abordée de la même manière dans tous les ouvrages. Pour *Rue des contes*, c'est essentiellement pour élucider des intentions des personnages (élucidation souvent articulée autour d'une question qui commence par : pourquoi ?) que l'on requiert une interprétation. Avec *Chut... je lis !* et *Croque-lignes*, les questions qui conduisent à une posture interprétative visent essentiellement le jugement d'une situation pour permettre à l'élève de combler des implicites. Les textes sont choisis ou adaptés de façon à ne pas poser de problèmes importants d'interprétation. Les auteurs du manuel l'affirment en préambule dans le texte introducteur au guidage pédagogique en rappelant que « les textes du manuel [ne sont] pas très résistants »⁷⁵⁰ au sens défini par C. Tauveron, parce que ce type de textes est jugé trop complexe par « divers didacticiens »⁷⁵¹ pour des élèves de cours préparatoire. Cette affirmation, qui n'est pas étayée de façon précise, s'oppose aux apports des didacticiens de la littérature et témoigne d'un ancrage qui ne rejoint pas les perspectives définies par ma recherche : en effet, l'exclusion systématique d'un type de texte gêne la prise de conscience par l'élève, des différentes manières dont le lecteur peut investir le texte littéraire. Cette approche renvoie donc à une conception étagée de l'apprentissage de la lecture, conception récusée, notamment, par Annie Rouxel, comme je l'ai montré au début de cette thèse. De ce fait, on n'est pas en mesure de repérer explicitement les conceptions du littéraire sur lesquelles se fondent les auteurs.

⁷⁴⁹ En ce qui concerne cette méthode, nous constatons que cette rubrique n'est pas toujours en lien avec le texte lui-même. De nombreuses questions s'appuient sur la thématique pour interroger l'enfant sur un vécu qui ne lui servira pas à comprendre ou juger le texte. Ces questions sont comptabilisées en rouge.

⁷⁵⁰ DAVID, Jacques, OLIVEIRA, Valérie de, THEBAULT, Joëlle, VINOT, Annick, *Chut... je lis ! guide pédagogique CP, op. cit.* p. 9.

⁷⁵¹ La remarque est formulée en ces termes : « Divers didacticiens soulignent les problèmes importants dans lesquels ils plongent les élèves de cet âge, en particuliers les élèves en difficulté. L'enseignant pourra aborder des textes de ce type, quand il jugera que la classe en est capable, dans le cadre de séquences ajoutées. On trouve des pistes précieuses à ce sujet dans *Les voies de la littérature au cycle 2*, sous la direction de Max Butlen, SCEREN/CRDP académie de Créteil, 2008. » p. 9 note de bas de page.

Par ailleurs, on constate, en observant ce relevé, de grandes divergences entre *A l'école des albums* et les trois autres manuels. Le tableau ci-dessous permet de mieux mesurer cet écart quantitatif. Il met en évidence la place occupée par la compréhension des textes au regard des autres activités (formulation d'attentes de lecture et prise en compte du sujet notamment).

Répartition du questionnaire « compréhension » selon les critères établis précédemment.

Manuel	Compréhension sur le total du questionnaire	Littérale	inférentielle logique et pragmatique	interprétation
<i>Croque-lignes</i>	67%	47%	48%	5%
<i>Chut... Je lis !</i>	67%	34%	49%	15%
<i>Rue des contes</i>	96%	56%	32%	11%
<i>A l'école des albums</i>	87%	18%	53%	28%

Bien sûr, ce chiffrage doit être corrigé par la prise en compte du guide pédagogique. On observe, néanmoins, que les manuels *Chut... je lis !* et *A l'école des albums* proposent tous deux une réflexion sur le travail collectif à conduire autour des textes, par opposition aux deux autres manuels.

1.5.3.3. Analyse spécifique de *Chut...je lis !*

Le guide pédagogique de *Chut...je lis !* présente les spécificités de chaque album dans des tableaux⁷⁵² qui visent à guider l'enseignant dans sa lecture experte de l'œuvre, en identifiant les éventuelles difficultés que l'élève pourrait rencontrer dans la lecture des textes. L'idée est intéressante, mais sa mise en œuvre soulève néanmoins quelques questions.

Les didacticiens ont pu constater, en effet, depuis la mise en œuvre de « la lecture méthodique » au collège et au lycée, que la lecture littéraire d'un texte n'est pas réductible à la mise en fonctionnement d'une grille. Ainsi, on peut discuter la pertinence de la ligne intitulée « identification » qui postule que chaque enfant

⁷⁵² Voir exemple en annexes p. 47.

s'identifiera (ou plus exactement pourra rencontrer des difficultés en s'identifiant) au même personnage. Les processus de projection et d'identification aux personnages dans les textes sont vraisemblablement plus complexes. Ils sont variables d'un lecteur à l'autre et doivent prendre en compte la culture, les aspirations et la subjectivité du lecteur. Ce choix est réducteur si l'on souhaite concevoir l'apprentissage de lecture conséquemment à la formation du sujet-lecteur, ce qui est le cas de ma recherche. M. Picard montre, d'ailleurs, que le processus de projection constitue « une motivation et une activité de lecture certes fondamentales mais tout de même assez rudimentaires, peu spécifiques et bien connues. »⁷⁵³

Par ailleurs, l'étude de ces grilles atteste aussi que la rubrique « système de valeur », qui semble être le lieu de l'identification de la problématique du récit facilitant la construction de soi, n'est pas toujours cohérente. Parfois, elle n'est pas même remplie (notamment avec les albums *Ti Tsing* ou *Dent de loup*). Les valeurs véhiculées par les textes constituent un des modes de distinction de la qualité littéraire des œuvres. Il est donc surprenant de ne pas voir d'indications à ce sujet pour deux albums qui évoquent, d'une part implicitement la pauvreté, d'autre part le rapport de l'enfant aux métamorphoses physiques liées à sa croissance, qui commencent avec la perte des dents de lait et se poursuivra avec la puberté. Par ailleurs, outre cette présentation, on ne trouve aucune indication précise quant à l'étude des œuvres supports. On constate notamment qu'il n'y a aucune mention aux références intertextuelles contenues dans le prénom Jean-Loup et son surnom Loulou, alors que, la lecture de ces œuvres semble particulièrement intéressante pour comprendre le problème du personnage.

Une partie du guide pédagogique est consacrée à la littérature de jeunesse, les concepteurs du manuel y rappellent l'importance du travail de compréhension, mais affirment que « l'exploitation trop systématique de la littérature, si elle empêche l'élève de développer un rapport personnel au livre, serait contre-productive. »⁷⁵⁴ La formule est assez laconique et ne me semble pas féconde dans le guidage des enseignants. Certes, elle réaffirme la place du sujet dans la lecture littéraire par l'évocation du « rapport personnel au livre ». Elle semble aussi stigmatiser les dérives technicistes de l'enseignement littéraire par l'expression « exploitation trop systématique ». Cependant elle n'ouvre pas réellement une voie vers cet

⁷⁵³ PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, op. cit. p. 54.

⁷⁵⁴ DAVID, Jacques, DE OLIVEIRA, Valérie, THEBAULT, Joëlle, VINOT, Annick, *Chut... je lis !* guide pédagogique CP, op. cit. p. 9.

enseignement, d'une part parce qu'elle propose peu d'activités visant l'expression de la subjectivité du lecteur ; d'autre part, parce qu'elle ne définit pas ce que peut être un enseignement de la littérature qui serait moins technique. Une telle assertion mérite donc d'être plus explicite pour éviter les dogmatisations excessives par les enseignants. Le rejet des textes résistants, impliquant une coopération avec le lecteur donc un lecteur actif, atteste aussi que ce manuel tend à apprendre à lire à partir de la littérature et non à développer une lecture littéraire telle que je l'ai définie précédemment. Enfin, le travail proposé dans le livre de l'élève, avec un questionnement assez développé semble en contradiction avec cette annonce. L'analyse des questions atteste que l'on cherche à développer certes la compréhension littérale et inférentielle dans le texte, mais rarement la mise en évidence des systèmes de valeur. A cet égard, le traitement didactique du premier album de *Le loup conteur*, dans *Chut...je lis !* est assez décevant, dans la mesure où il établit essentiellement un lien à la technique de l'apprentissage de la lecture et non aux enjeux symboliques et personnels de cette formation.

Enfin, l'enseignant est convié à mettre les œuvres en réseaux et des pistes didactiques lui sont données dans cette perspective. Cependant, ces conseils, comme dans *Rue des contes*, ne le guident pas dans la constitution de lectures expertes des œuvres alors que les travaux des chercheurs ont montré qu'une des difficultés essentielles pour l'enseignement littéraire se trouvait précisément dans ce travail à réaliser en amont de la séquence⁷⁵⁵.

1.6. Pour conclure

L'analyse des manuels montre que la notion de lecture littéraire au cours préparatoire est encore balbutiante, et nécessite la mise en œuvre d'une réelle réflexion sur la place que doit occuper la littérature dans les dispositifs, comme je vais le montrer maintenant.

⁷⁵⁵ BUTLEN, M., MONGENOT, C., SLAMA P., BISHOP, M.-F., CLAQUIN, F., « De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature... », article cité.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

Tout d'abord, on peut noter que la séparation des pratiques langagières et linguistiques au cours préparatoire⁷⁵⁶, qui permet de travailler des textes longs et plus complexes, s'installe progressivement dans les manuels publiés depuis 2006. De ce fait, les auteurs de manuels ne sont plus obligés d'avoir recours au roman scolaire pour établir une progressivité dans l'apprentissage de l'acte lexique, car deux modalités de lecture différentes sont envisagées. C'est donc un point de départ essentiel pour la rénovation de l'enseignement littéraire au cycle 2. En outre, le développement de ces pratiques, reconnues par le document d'accompagnement *lire au CP*, permet de concevoir un enseignement de la lecture des textes littéraires qui ne se réduit pas à l'acquisition de l'acte lexique, puisque les textes étudiés sont lus à voix haute par les enseignants.

L'analyse met aussi en évidence une rupture dans la prise en compte des œuvres littéraires par les manuels d'apprentissage de la lecture. D'une part, la question du littéraire ne semble plus taboue et les éditeurs hésitent moins à afficher explicitement le choix didactique de ce type de support, y compris quand le manuel s'appuie sur des romans scolaires. En ce sens, les programmes de 2002 ont eu un impact sur les pratiques. Cette évolution, qui paraît logique de 2002 et 2008, peut surprendre depuis 2008 compte tenu des modifications de programmes. D'autre part, le support album de l'élève n'est plus l'unique moyen matériel mis à la disposition des enseignants. L'apprentissage de la lecture avec des supports littéraires n'exclut en rien la présence d'un livre de l'élève. Tous les derniers manuels publiés présentent, d'ailleurs, au moins un livre de l'élève. Seuls *Ribambelle* et *Que d'histoires* proposent encore des albums comme unique support de lecture. Cependant, ces deux manuels reposent sur des concepts anciens (publiés en 2000 ou 2001) réadaptés partiellement aux nouvelles exigences exprimées dans les programmes.

Par ailleurs, la dimension culturelle n'est pas oubliée. L'inscription de la formation du lecteur dans une dynamique culturelle, notamment par le développement de réseaux intertextuels ou thématiques apparaît effectivement dans l'ensemble des manuels étudiés. Ceux-ci proposent des corpus variés, classés par thèmes le plus souvent. Cependant, le guidage des enseignants pour le choix ou l'exploitation de ces réseaux reste très limité, voire inexistant dans la plupart des

⁷⁵⁶ Cf chapitre 2 de cette thèse p. 225-235.

manuels. Le réseau de textes apparaît le plus souvent comme un prolongement à la lecture, pour établir des liens *a posteriori* avec l'œuvre étudiée. Certes, cette modalité de travail peut être intéressante pour développer le goût de lire par l'apport de textes qui prolongeront une thématique, une émotion esthétique, la découverte d'un personnage, (etc.). Cependant, la mise en relation des textes littéraires, dans la perspective qui est la mienne, doit favoriser, en premier lieu, la construction des connaissances utiles pour entrer dans l'univers de référence des textes, anticiper les actions, construire le système des personnages, c'est-à-dire devenir un lecteur actif. Pour cela, il me semble essentiel de ne pas envisager la lecture en réseau comme un supplément d'âme, une lecture-cadeau pour reprendre l'expression des auteures de *Rue des contes*. Elle doit, au contraire, faire partie intégrante de l'apprentissage. Il paraît donc nécessaire de guider les choix des enseignants, en explicitant les propositions de titres et en les illustrant avec des exemples.

Enfin, l'analyse des textes littéraires témoigne d'une grande diversité tant du point de vue des thématiques choisies que de la qualité littéraire des textes soumis à la lecture des élèves. Les concepteurs de manuels oscillent encore entre deux perceptions de l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation qui rejoignent le débat littératie-littérature que j'ai conduit au début de cette thèse. En effet, le choix du support littéraire est réalisé essentiellement pour sa dimension culturelle, notamment avec les contes, pour susciter le goût de lire en proposant des œuvres distrayantes, et surtout pour permettre d'enseigner la compréhension littérale et inférentielle (notamment en ce qui concerne l'inférence logique). On est d'ailleurs en droit de se demander si ce n'est pas pour cette raison que les questionnaires sont encore très développés dans les livres de l'élève. Cependant, l'analyse typologique montre que la part réservée à l'interprétation des textes est peu importante. Les textes ne sont pas choisis pour leur résistance. Sont-ils plus choisis pour leur consistance ?

L'analyse littéraire des œuvres manifeste une variété des thématiques souvent porteuses de signification. Cependant, même quand les thématiques des albums présentent une portée symbolique riche pour la construction de soi et de son rapport au monde, les propositions didactiques ne guident pas le travail des enseignants dans ce sens. On observe deux attitudes : soit le symbolisme de la thématique est passé

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

sous silence, soit il est évoqué mais sans que les auteurs n'explicitent la manière dont on peut le faire émerger dans la lecture des textes.

Peut-on en déduire que les auteurs de manuels considèrent que l'appropriation des dimensions symboliques des œuvres se construit naturellement par la lecture ? Qu'il n'est pas nécessaire de les faire émerger ? De les mettre en débat ? L'observation des manuels ne permet pas de répondre à ces questions, néanmoins, ces interrogations, que dévoile l'analyse, témoignent de la nécessité d'ouvrir la réflexion des enseignants, voire des formateurs au sujet de l'enseignement de la lecture littéraire au cours préparatoire.

Il me faut maintenant revenir sur les critères établis en préambule à ce chapitre avant de déterminer plus précisément les choix expérimentaux.

J'ai déjà montré que le manuel *Rue des contes* présentait un corpus trop restreint et de qualité inégale pour pouvoir être utilisé dans le cadre de mon expérimentation.

Le manuel *Croque-lignes*, quant à lui, ne propose pas suffisamment de textes de grande qualité littéraire et leur exploitation renvoie au travail présenté dans les manuels analysés précédemment (notamment *Ribambelle* et *Que d'histoires*). L'apprentissage reste donc, en conformité avec les programmes 2008, extrêmement étapiste puisque c'est la compréhension littérale et l'étude formelle du lexique par le questionnement qui sont essentiellement mises en évidence par les auteurs.

Le manuel *Chut... je lis !* présente des textes de qualité. Leur choix est judicieux et le guide pédagogique témoigne d'une réflexion sur la littérature et son enseignement. Pourtant, les auteurs semblent freinés dans leur approche de la lecture littéraire, d'une part par une conception encore étapiste de la construction de la compréhension qui apparaît explicitement dans leur refus de considérer l'interprétation et la résistance des textes comme une composante essentielle du littéraire. D'autre part, ils ne construisent pas un étayage suffisant pour guider les enseignants dans la formation du lecteur de la littérature, se contentant de donner des pistes. La conception sous-jacente de l'apprentissage semble donc relever plus de la littératie que de la littérature. En effet, le manuel est centré essentiellement sur l'acquisition d'un niveau de littératie, l'essentiel du travail reposant sur un apprentissage systématique du décodage, de procédures de compréhension à partir de

textes littéraires, autant de compétences nécessaires. Cependant, il ne s'agit pas, ici, de former un lecteur littéraire, mais seulement d'entrer dans un stade de l'apprentissage de la lecture qui développe des compétences pour la compréhension des textes.

J'ai construit cette analyse en posant comme hypothèse que le manuel *A l'école des albums* pouvait être l'outil le plus adapté à la réalisation de mon expérimentation. Comme je viens de le montrer, les différents manuels analysés et, notamment, *Chut... je lis !* répondent partiellement aux exigences que j'ai définies dans le cadre épistémologique de ma recherche. Cependant, la conception étapiste qui ressort des analyses, d'une part, et l'absence de préconisations pour aborder la dimension symbolique des textes, d'autre part, attestent leur moindre pertinence au regard de l'expérimentation que je souhaite développer.

2. Les choix expérimentaux : des choix littéraires et didactiques

Dans le chapitre 2 de cette thèse, j'ai formulé des hypothèses visant à mettre en évidence l'impact de la prise en compte du sujet-lecteur dans l'apprentissage. Je postule notamment que la lecture littéraire telle que je l'ai définie dans le chapitre 2 si elle est articulée à l'apprentissage de l'acte lexique peut favoriser l'apprentissage de ce dernier.

De ce fait, le dispositif expérimental doit permettre de comparer des pratiques différentes :

- le manuel d'apprentissage intègre un enseignement de la lecture littéraire et de l'acte lexique. Dans ce cas, le manuel utilisé sera *A l'école des albums*⁷⁵⁷ ;
- le manuel d'apprentissage ne propose pas d'enseignement littéraire. Le travail sur les textes littéraires est ajouté dans des séances disjointes de l'enseignement de l'acte lexique. Dans ce cas, le manuel utilisé sera *Max, Jules et leurs copains*⁷⁵⁸, parce que ce manuel est employé dans les classes qui participent à

⁷⁵⁷ PERRIN, Agnès (dir.), *A l'école des albums*, op. cit.,

⁷⁵⁸ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, VIDEAU, Valérie, *Max jules et leurs copains, méthode de lecture CP*, Hachette éducation, Paris, 2005.

l'expérimentation. L'enseignement de la lecture littéraire se construira alors à partir d'albums dont je vais justifier le choix ci-après.

Avant de présenter l'organisation de l'expérimentation, il est donc nécessaire d'analyser les manuels utilisés dans les deux classes, puis les textes choisis par ailleurs pour travailler la lecture littéraire, et de présenter les activités qui seront conduites dans les séances avec les élèves.

2.1. Analyse du manuel *A l'école des albums*

2.1.1. Choix théoriques et méthodologiques

A l'école des albums est une « méthode intégrative » qui s'appuie sur les principes des « méthodes mixtes » en ce qui concerne l'apprentissage du code alphabétique. En effet, le manuel intègre deux composantes essentielles matérialisées par des publications différentes. La méthode vise d'une part l'enseignement de la lecture littéraire, d'autre part un apprentissage de l'acte lexique qualifié de rigoureux par ses auteures. En outre, elle associe quatre composantes considérées comme essentielles : compréhension et interprétation des textes, écriture, identification des mots, acculturation littéraire.

Le développement de la compréhension et de l'interprétation s'appuie sur deux modalités d'apprentissage différentes :

- la lecture magistrale de textes longs et complexes pour favoriser le développement de compétences de compréhension et d'interprétation,
- la lecture autonome de mots, phrases, textes ou extraits d'œuvres littéraires pour favoriser la maîtrise de l'acte lexique et l'apprentissage de la compréhension littérale et inférentielle logique.

Le manuel est organisé conformément aux principes que j'ai développés dans le chapitre 2 de cette thèse⁷⁵⁹. Il comprend des supports pour le maître (le guide pédagogique, le fichier de différenciation), pour l'élève (le livre de l'élève et deux cahiers d'activités) et pour la classe (les neuf albums de littérature de jeunesse, les panneaux référents, l'imagier). La diversification des supports d'apprentissage

⁷⁵⁹ Cf. 3.1.3. Une proposition de dispositif, p. 233.

permet d'installer une représentation matérielle de la manière dont s'organisent les objectifs et les tâches qui leur sont dévolues. Comme pour tout manuel, le guide pédagogique permet de mettre en évidence les démarches et les choix didactiques pour aider l'enseignant à comprendre les orientations de cette méthode d'apprentissage. Les albums, certes réédités par les éditions Retz pour assurer la pérennité de leur publication, conservent les formats de l'édition originale. Ils sont utilisés pour les séances collectives de lecture littéraire, un guidage précis de ces séances et de leur organisation étant proposé dans le guide du pédagogique. Le livre de l'élève comprend :

- la reproduction d'extraits des albums⁷⁶⁰ sur lesquels s'installe la maîtrise progressive de l'acte lexique ;
- des textes non littéraires⁷⁶¹ conçus par les auteurs du manuel ou extraits d'ouvrages divers pour la maîtrise progressive de l'acte lexique ;
- des corpus de mots, phrases ou textes conçus par les auteurs du manuel, pour entraîner la fluidité de lecture des élèves⁷⁶² en fin d'apprentissage ces pages d'entraînement proposent aussi un ensemble de textes non-littéraires ;
- des pages de synthèse⁷⁶³ visant l'apprentissage, puis l'automatisation des correspondances graphophonologiques ;
- des pages de bilan visant à répertorier les acquis linguistiques et métalinguistiques à la fin de chaque unité d'apprentissage, soit 9 dans l'année.

Les cahiers d'activités travaillent essentiellement la maîtrise de l'acte lexique par le développement d'activités permettant de développer des capacités :

- à décoder les mots, les phrases, les textes,
- à manifester une compréhension littérale et inférentielle,
- à produire des écrits de travail ou des écrits personnels.

En outre, les élèves disposent d'un cahier de littérature, dans lequel ils répertorient les travaux effectués à partir des œuvres littéraires.

⁷⁶⁰ Une page par semaine en début d'apprentissage, jusqu'à quatre par semaine en fin d'apprentissage. Cette page est remplacée parfois par la reproduction de textes non-littéraires.

⁷⁶¹ Deux pages par période environ.

⁷⁶² Une page par semaine en début d'apprentissage, deux en fin d'apprentissage.

⁷⁶³ Deux pages par semaine en début d'apprentissage, quatre pages par semaine en fin d'apprentissage.

2.1.2. Apprendre à identifier les mots

La capacité à identifier les mots se construit dans une approche mixte mais très fortement ancrée sur des principes synthétiques. En ce sens, la méthode est parfois qualifiée de syllabique. Un capital orthographique se constitue progressivement à partir des extraits d'œuvres littéraires, lus dans le manuel, mais qui constituent autant de relecture dans la mesure où les élèves ont travaillé les textes à l'oral antérieurement à leur découverte sur le manuel⁷⁶⁴. L'identification de ces mots se construit par la voie directe ou lexicale de lecture (par une reconnaissance orthographique), ce sont souvent des mots invariables ou des mots connus des élèves car entendus dans les textes. Leur décodage est facilité par cette approche progressive. L'apprentissage des correspondances graphophonologiques s'installe très rapidement en partant du repérage du phonème puis du (ou des) graphème(s) qui le transcrive(nt) par observation des mots déjà identifiables. Ainsi, quand les élèves apprennent à transcrire le phonème [s], ils savent déjà lire les mots : « classe », « samedi », « garçon ». Dès lors, ils apprennent les trois graphèmes *ss*, *s*, *ç*. Puis, les élèves découvrent progressivement les autres graphèmes et les installent dans des « collections ». Par exemple, le jour où ils sont conduits à lire le mot « descendre », ils découvrent ainsi le graphème *sc* et l'isolent. Ce choix didactique qui ne privilégie pas l'exhaustivité mais qui s'appuie sur les savoirs de l'élève permet de travailler deux phonèmes par semaine en moyenne au lieu du son unique dans la plupart des autres méthodes. Ainsi, les apprentis lecteurs ont très vite à leur disposition un ensemble de syllabes assez important, ce qui facilite le repérage des phonèmes consonantiques. En outre, le principe de mises en collection développe la curiosité métalinguistique des élèves car ils savent qu'ils pourront peut-être ajouter de nouveaux graphèmes. A chaque fois, la découverte du phonème travaillé débute par l'écoute d'un court texte⁷⁶⁵, qui joue sur les allitérations ou les jeux de sonorités provoqués par la récurrence du dit phonème.

Dans un deuxième temps, une fois l'ensemble des phonèmes travaillés, le manuel propose de revenir sur les acquis en ne centrant plus l'apprentissage sur la découverte du phonème mais en observant que certaines lettres peuvent entrer dans

⁷⁶⁴ Cette approche est systématique en début d'apprentissage, puis inversée progressivement quand les élèves atteignent une fluidité de lecture.

⁷⁶⁵ Appelé à tort comptine, mais qui, comme la comptine, s'appuie sur la fonction poétique du langage.

la composition de graphèmes différents. Ainsi, par exemple, les élèves sont invités à lire des mots comprenant tous la lettre *o* (seule, ou associée à la lettre *u* ou encore à la lettre *n*) puis à les classer dans un tableau en fonction du phonème entendu. Dès lors, ils apprennent à observer les combinaisons qui composent les digrammes, voire les trigrammes et exercent ainsi une vigilance orthographique. Cette observation est renforcée par la lecture d'un texte qui met en scène le jeu des lettres, comme par exemple :

Enlève le **u** de mou, et prend un **t** : il devient **mot**
Et puis place bien le **n** et tu fais un **mont**.
Enfin, prends un **pou** et recommence.⁷⁶⁶

Cette approche synthétique de l'apprentissage de la lecture a fait l'objet d'une étude de R. Goigoux, déjà évoquée précédemment. L'étude montre que les enseignants, bien que, au départ, réticents ou dubitatifs sur le rythme d'apprentissage des phonèmes constatent globalement l'efficacité didactique de cette approche. Ainsi, le chercheur affirme, à propos d'un exemple représentatif de cette évolution :

Hélène⁷⁶⁷, au mois de juin 2008, avait pointé ces avantages et leurs conséquences dans les relations avec les familles : « l'étude du code, avec une progression très rapide, permet à tous les élèves d'entrer rapidement dans de la combinatoire, ce qui offre de grandes possibilités à l'enseignante en ce qui concerne les productions d'écrit, ce qui rassure les parents (ouf, mon enfant n'apprend pas à lire avec une méthode globale !) et ce qui permet aussi de rester en accord avec les nouveaux fameux programmes de 2008 sans sombrer dans de la syllabique à outrance !... » Elle ajoutait que la culture littéraire est l'autre point fort d'*A l'école des albums*.⁷⁶⁸

Cette analyse permet donc d'affirmer que le choix d'une « méthode synthétique (ou syllabique) » n'exclut pas nécessairement, bien au contraire, la possibilité d'enseigner la lecture littéraire.

2.1.3. Les choix littéraires : analyse des albums

J'analyserai uniquement les albums qui ont été travaillé pendant l'expérimentation en évoquant les éléments importants, retenus pour l'expérimentation. Cette analyse est structurée de la même manière que celle proposée pour les trois autres manuels avec littérature.

⁷⁶⁶ PERRIN, Agnès, (dir.), *A l'école des albums, manuel CP, op. cit.*, p. 101.

⁷⁶⁷ Enseignante qui participe à l'étude.

⁷⁶⁸ GOIGOUX, Roland, « Comparaison des pratiques de treize professeurs utilisant le même manuel inédit d'enseignement de la lecture et de l'écriture : étude d'une genèse instrumentale », article cité, p. 16.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

2.1.3.1. La thématique de l'école et la lecture

Avec *Trop ceci cela*⁷⁶⁹, premier album travaillé dans la méthode, les élèves sont plongés dans la thématique de l'école et de l'acceptation des différences. L'album évoque les relations parfois difficiles entre les enfants dans la relation à l'altérité. Le texte, d'une grande simplicité, se construit autour d'une anaphore et de jeux d'assonances, comme le montre l'extrait suivant :

A l'école, on entend...
Rémi est trop petit.
Astrid est trop timide.
Oscar est trop bavard.⁷⁷⁰

Ainsi, les caractéristiques de onze personnages sont évoquées selon ce modèle syntaxique. Puis le texte conclut

Ni trop ceci / Ni trop cela / On est tous différent / Et tant mieux sinon.../ Ça serait vraiment pas marrant.⁷⁷¹

L'image, quant à elle, provoque un questionnement intéressant et incite le lecteur à construire une interrogation sur l'acceptation de l'autre malgré sa différence, ses imperfections et son état⁷⁷². La fin du récit, qui fait allusion au clonage par la présentation d'enfants standardisés, est particulièrement symbolique. Le guide pédagogique invite les enseignants à travailler la caractérisation des personnages de quatre manières :

- en observant la succession des illustrations et en laissant les élèves échanger,
- en lisant le texte à haute voix et en engageant un échange au sujet de la thématique du texte,
- en faisant lire des extraits dans le livre de l'élève (Rémi est trop petit. / David est trop rapide.)
- en faisant rédiger une phrase à partir des représentations iconographiques de Rémi et David par chaque élève. Ce qui leur permet de développer leur subjectivité.

⁷⁶⁹ PALAYER, Caroline, *Trop ceci cela*, éditions Frimousse, Paris, 2002 .

⁷⁷⁰ *Ibid.*

⁷⁷¹ *Ibid.*

⁷⁷² Nous retiendrons par exemple deux images, travaillées dans la méthode qui stigmatisent
- la petitesse par le dessin d'un doigt qui semble écraser l'enfant ,
- le handicap par la formulation « David est trop rapide » associée à l'image d'un enfant en fauteuil roulant dans un stade..

La problématique de la lecture est travaillée avec deux œuvres : *L'arbre-lecteur*⁷⁷³ et *Madassa*⁷⁷⁴ qui sont positionnées respectivement en milieu et fin d'apprentissage. Je n'analyserai pas *Madassa* dans la mesure où il n'a pas été travaillé durant l'expérimentation. L'album *L'arbre lecteur* évoque le désir de lire qui habite un enfant à travers un récit confinant à la prosopopée. En effet, le narrateur raconte une expérience rétrospective de lecteur, au pied ou dans un arbre si singulier que « quand [il] lisait, toutes ses feuilles se rassemblaient autour de [lui], on aurait dit qu'elles lisaient aussi. » Parfois, le lecteur retrouve ses histoires préférées dans le feuillage de cet arbre. Il est donc implicitement décrit comme adjuvant ou complice de la lecture. Dès lors, cet arbre symbolise les lieux de lecture et l'idée qu'un lecteur s'inscrit dans une communauté : l'enfant lit dans l'arbre, mais aussi avec l'arbre. Cette première thématique permet de construire avec les élèves une réflexion sur la manière dont on lit et sur les lieux préférés pour cette activité.

Le récit conduit ensuite le narrateur à montrer comment de lecteur on peut devenir auteur et d'arbre, papier, donc livre. Par l'utilisation d'un procédé assez courant dans la littérature de jeunesse⁷⁷⁵, s'installe une forme de mise en abyme l'écriture : l'enfant écrit le livre que le lecteur est en train de lire. L'histoire permet donc de mieux percevoir les liens entre lecture – écriture – socialisation des récits en invitant le lecteur à comprendre la genèse lectorale d'une écriture.

Je retiendrai, parmi celles proposées dans le guide pédagogique, une activité essentielle pour la formation du lecteur. Elle consiste à faire réaliser un dessin aux élèves à partir de l'écoute des cinq premières pages de l'album, puis à confronter les dessins au texte pour repérer la part d'interprétation subjective et la prise en compte des éléments stables du texte.

Dans le jardin, en face de ma chambre, poussait un arbre. Personne ne savait ce que c'était comme arbre. Il avait plein de bosses sur son tronc, c'était facile de l'escalader pour aller lire dans ses branches. C'était vraiment un drôle d'arbre.

Quand je lisais, toutes ses feuilles se rassemblaient autour de moi, on aurait dit qu'elles lisaient aussi.⁷⁷⁶

L'activité proposée vise deux objectifs pour la formation littéraire de l'élève : d'une part il lui permet de produire une concrétisation imageante (dessiner l'arbre) puis de la confronter au texte pour repérer les éléments stables qu'il faut prendre en

⁷⁷³ LEVY, Didier, ROMANIN, Tiziana, *L'arbre lecteur*, Editions Sarbacane, Paris, 2003.

⁷⁷⁴ SEONNET, Michel, GEIGER, Cécile, *Madassa*, Editions Sarbacane, Paris, 2003.

⁷⁷⁵ On retrouve un procédé identique dans le texte *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*, analysé *supra*.

⁷⁷⁶ *Ibid.*

compte (en l'occurrence les bosses, les branches qui se rassemblent autour de l'enfant, et l'enfant qui grimpe pour aller lire). D'autre part, l'exercice permet d'entrer dans l'univers du récit en observant l'activité de l'enfant et celle supposée de l'arbre.

Le choix de cette œuvre est donc particulièrement approprié à ma problématique puisqu'elle suscitera nécessairement des échanges sur la nature et la fonction de la lecture littéraire.

2.1.3.2. Le détournement et le conte

Le détournement des stéréotypes est aussi une thématique développée dans ce manuel. La version de *La soupe au caillou*⁷⁷⁷ retenue détourne l'œuvre d'Anaïs Vaugelade. L'histoire narre la rencontre d'un loup et d'une poule. Le loup annonce à la poule qu'il va la manger et qu'il lui volera ensuite toutes ses affaires, mais avant cela, il affirme de façon très étonnante, qu'il mangerait volontiers une soupe. La poule ramasse un caillou et le fait bouillir avec de l'eau. Ici, s'installe alors le lien avec le récit source, pendant que la poule prépare la soupe, le loup est invité à réaliser diverses tâches ménagères et des travaux de bricolage. Épuisé, il finit par manger la soupe et par s'enfuir à toute jambe.

Dans l'ouvrage de Tony Ross, les intentions du loup restent liées à l'archétype dominant puisqu'il veut manger la poule, mais le début du récit éloigne le stéréotype dans la mesure où il prévient la poule qu'il va la manger et la voler. Pourtant, elles surprennent aussi le lecteur puisqu'il dit vouloir voler le linge et manger une soupe. On peut aussi rattacher assez aisément ce loup au personnage d'Ysengrin, parce que, comme celui-ci, il est victime des ruses de son interlocuteur. La bêtise du personnage est encore plus marquée que dans le *Roman de Renart*⁷⁷⁸, dans la mesure où c'est une poule, personnage qui n'est pas considéré comme rusé⁷⁷⁹ qui le met en échec. Enfin, outre la composition du récit, le montage de l'album est intéressant à observer : deux illustrations encadrent le récit en annonçant la

⁷⁷⁷ ROSS, Tony, *La soupe au caillou*, Mijade, Namur, 2003.

⁷⁷⁸ Dont la lecture d'un passage est conseillée dans le guide pédagogique.

⁷⁷⁹ Les élèves connaissent le stéréotype de *La petite poule rousse* qui n'est pas un personnage agissant par la ruse.

programmation de la ruse par la poule : ce qui peut interpeler un lecteur attentif qui pourra construire l'idée de la ruse. L'œuvre est donc particulièrement adaptée à la construction d'un apprenti lecteur actif qui participe mais aussi interroge, voire réinterroge le texte à l'issue de sa lecture à condition qu'elle soit travaillée dans ce sens.

D'une part, on conseille en effet aux enseignants d'inviter les élèves, avant la lecture, à imaginer ce qui peut relier ces deux personnages à partir des représentations iconographiques extraites de l'album. Ainsi, les enfants interrogent le stéréotype du loup à travers sa représentation iconographique (vêtu d'un costume et arborant une magnifique cravate) et de la poule. Ils sont, dès lors, en mesure d'envisager deux événements possibles : le loup mange la poule / le loup ne mange pas la poule. D'autre part, à l'issue de la lecture, ils reviennent sur l'encadrement du texte par les illustrations évoquées ci-dessus pour comprendre que l'auteur-illustrateur prévient son lecteur en montrant la poule exécutant une ruse. Pour cela, est préconisé un travail préalable de lecture en réseaux de récits de ruse⁷⁸⁰, afin de permettre aux élèves de s'approprier ce motif littéraire et de mieux percevoir l'enjeu du texte.

La lecture des extraits reproduits dans le livre de l'élève, met l'accent sur la fonction des dialogues, car le récit est essentiellement rédigé sous la forme d'un échange entre le loup et la poule, ce qui participe à la caractérisation des personnages. Par exemple, une page du livre de l'élève reproduit la succession des ordres donnés de la poule et des réponses du loup. L'accent est mis sur l'observation des verbes introducteurs du discours direct. L'évolution de l'humeur du loup apparaît alors nettement, comme le montrent les extraits suivants.

1. « D'accord ! » répondit en riant le Méchant, Méchant Loup.
2. « D'accord ! » répondit en souriant le Méchant, Méchant Loup.
3. « D'accord ! » répondit le Méchant, Méchant Loup.
4. « D'accord » murmura le Méchant, Méchant Loup.
5. « D'accord », grogna le Méchant, Méchant Loup.⁷⁸¹

Dans ce cas, l'observation des variations dans l'introduction du locuteur (choix du verbe introducteur et modification ou suppression du complément circonstanciel de manière) permet une meilleure compréhension en guidant l'élève

⁷⁸⁰ CAPUTO, Natha, BELVES, Pierre, *Roule galette*, op. cit. ; CORENTIN, Philippe, *Plouf*, Ecole des loisirs 2003 ; FRANÇOIS, Paul, DAVOT, François, *Trois tours de renard*, Flammarion Père Castor 1994 ; GRAVETT Emily, *Les Loups*, Kaléidoscope 2005 ; PERRAULT Charles *Le Chat Botté* ; STEHR, Frédéric, LEVY, Didier *Le Problème quand on est un renard*, Didier jeunesse 2006.

⁷⁸¹ PERRIN, Agnès (dir.), *A l'école des albums, manuel CP*, op. cit., p. 12.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

vers une posture interprétative. En effet, le changement d'attitude du loup est intéressant à interpréter : pourquoi ne cesse-t-il pas ce jeu qu'il a lui-même engagé avec la poule ? Pourquoi se soumet-il aux ordres de la poule ?

Bien sûr, les élèves de CP ne pourront pas anticiper toutes les intentions des personnages, néanmoins ce texte leur permet de percevoir que les personnages n'agissent pas sans raison et que les raisons ne sont pas toujours explicitées, offrant ainsi au lecteur tout le plaisir de les imaginer.

L'album *Le petit roi*⁷⁸² évoque aussi un stéréotype détourné que j'ai analysé dans le chapitre 2 de cette thèse⁷⁸³. Il permet, aussi, de développer chez les élèves une attitude interprétative autour des sentiments des personnages. Je ne reviens pas sur cette analyse littéraire et didactique. Simplement, comme avec le travail précédent, il est important de rappeler ici qu'une convergence s'installe entre le travail visant la maîtrise de l'acte lexique (déchiffrer et comprendre le sens de l'expression « il était tout seul perdu dans une foule »), l'analyse des images qui illustrent cette phrase, et les débats qui s'installeront autour de l'interprétation de l'œuvre.

Le travail sur les personnages stéréotypés trouve son apogée dans la lecture de l'album *La princesse au petit pois*⁷⁸⁴. J'ai déjà évoqué ce récit au chapitre 2 pour montrer comment le conte permet d'installer un stéréotype psychologique⁷⁸⁵ et au chapitre 3 pour analyser la qualité de l'adaptation⁷⁸⁶. Je ne reviens donc pas sur l'analyse littéraire. Néanmoins, il peut être intéressant de repérer l'organisation des lectures dans le livre de l'élève. Outre les extraits que les élèves sont amenés à découvrir, les activités qui les accompagnent sont particulièrement intéressantes pour le développement de la subjectivité.

1. Après avoir lu que le prince voulait épouser une vraie princesse, il leur est demandé d'observer des illustrations représentant des princesses potentielles, de lire de courts textes qui les présentent, puis d'indiquer si le prince pourrait les épouser.

⁷⁸² LEVEQUE, Anne-Claire, SIMON, Isabelle, *Le petit roi*, *op. cit.*,

⁷⁸³ Cf. chapitre 2 - 3.2.5. Développer une attitude interprétative, p. 249.

⁷⁸⁴ ANDERSEN, Hans-Christian, SEMELET, Camille, *La princesse au petit pois*. Nathan jeunesse, Paris, 1998

⁷⁸⁵ Cf. chapitre 2 - L'incomplétude du texte et subjectivité du lecteur p. 251.

⁷⁸⁶ Cf. chapitre 3 - 1.4.2. Le statut des contes dans les quatre manuels p. 314.

Cette activité développe une forme de coopération interprétative, mais permet aussi de prendre en compte leur subjectivité,

2. Puis, ils sont conduits à lire une définition du terme princesse, extraite d'un dictionnaire.

3. Enfin, ils sont amenés à imaginer un moyen de savoir si la jeune fille qui se présente au château est bien une vraie princesse.

Dans ce dispositif, l'enfant est conduit à interroger la quête du prince et le stratagème de sa mère à partir de son imagination propre. Puis, il revient aux éléments stables du récit par la lecture d'un texte écrit pour les besoins de l'apprentissage, qui met en évidence l'attitude capricieuse de la princesse « Raletouletan », présentée prétendument comme la sœur de la princesse au petit pois. Ce récit qui n'a pas de prétention littéraire permet néanmoins d'attirer explicitement l'attention des élèves sur un trait de caractère implicitement présenté dans le conte. Il permet d'ouvrir leur univers de référence.

2.1.3.3. La thématique de l'initiation

Avec *Léon et son croco*⁷⁸⁷, c'est l'héroïsme qui se trouve au centre de la problématique du récit. L'album, dans un récit d'une grande simplicité, met en œuvre différentes valeurs – très présentes dans la littérature – liées aux héros : courage et sagesse conférés par une mise à l'épreuve du héros. Le jeune Léon devient effectivement héros malgré lui par le hasard d'une chute dans un marigot où règne un crocodile. Il est intéressant d'observer les différentes phases de la transformation du personnage. La métamorphose s'installe lentement avec une grande économie linguistique. En effet, la syntaxe répétitive se structure autour de l'utilisation de présentatifs (*Voici, il y a*) d'un système d'anaphores (*A grand Poco*) et un jeu d'assonances en [o] pour évoquer l'importance de l'eau dans ce pays africain (chapeau, eau). Chaque page ne comprend qu'une seule phrase au début du récit. C'est une juxtaposition d'éléments descriptifs qui se répètent à partir de la formule « il y a » et se modifient par l'apparition d'un nouveau propos (le thème étant formulé par le lieu). Le lecteur a l'impression de se trouver face à une succession de

⁷⁸⁷ MAGDALENA, ZAU, *Léon et son croco*, Flammarion, Le père castor, Paris, 2001.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

légendes d'images, comme le montre le relevé des cinq premières phrases de l'album.

Voici le village de Grand-Poco où il fait grand beau, où il fait si chaud.
A Grand-Poco, il y a le soleil qui tape sur les têtes sans chapeau.
A Grand-Poco, heureusement, il y a de l'eau.
A Grand-Poco, malheureusement, il y a un crocodile qui vit dans l'eau.⁷⁸⁸

Puis, avec l'apparition du personnage principal, s'installe une structure répétitive dont la syntaxe s'accroît par adjonction d'un complément du nom, d'une proposition subordonnée relative, et enfin d'un complément circonstanciel de but (« pour aller voir le crocodile qui vit dans l'eau »), permettant d'introduire progressivement : un objet que l'enfant transporte avec lui (avec son bâton), l'action principale mise en relief par la relative (il y a Léon qui...), le but de cette action (*pour aller*).

« A Grand-Poco, il y a aussi un petit garçon qui s'appelle Léon.
A Grand-Poco, il y a Léon avec son bâton.
A Grand-Poco, il y a Léon avec son bâton qui marche sur le ponton.
A Grand-Poco, il y a Léon avec son bâton qui marche sur le ponton pour aller voir le crocodile qui vit dans l'eau. »

Cette structure à présentatif installe une forme de théâtralisation du personnage, qui structure la montée d'une tension dramatique. Elle est soutenue aussi par la facture de l'illustration. Zaü a illustré la première phrase en représentant l'enfant assis en premier plan sur la droite, avec le village en arrière-plan. Il est posté, dans une sorte de repli sur lui-même, son regard dirigé vers la gauche (direction qui symbolise le passé⁷⁸⁹). Puis, pour illustrer la seconde phrase qui met l'accent sur la possession du bâton, le visage de Léon et son bâton, que l'enfant brandit, apparaissent en premier plan, faisant disparaître le village derrière lui. Le regard oscille vers la droite, donc vers l'avenir. Ensuite, l'image inclut essentiellement le ponton, le vide du marigot et l'enfant qui marche, vers la droite, dans une posture marquant une grande fermeté (buste droit, bâton sur l'épaule). La dernière image le montre se penchant sur le ponton, le regard tourné vers le lecteur, le crocodile apparaît près de lui.

L'enfant tombe à l'eau, combat le crocodile, remporte une victoire qui n'est pas explicitée⁷⁹⁰, laissant une marge d'invention au lecteur. A partir de cet épisode le

⁷⁸⁸ *Ibid.*.

⁷⁸⁹ Selon la symbolique définie par Dominique SERRE-FLOERSHEIM, *Quand les images vous prennent au mot ou comment décrypter les images ?*, Editions de l'Organisation, Paris, 1993.

⁷⁹⁰ Mais exprimée par la phrase « A Grand-Poco, il y a un crocodile dans l'eau avec un bâton coincé entre deux dents. ».

mode de désignation du personnage évolue puisque « **le petit** Léon » devient « **un grand** charmeur de crocodile »⁷⁹¹ ce qui témoigne de l'accès à une forme de maîtrise de soi à la manière des psyllés d'Inde ou d'Afrique. Le bâton apparaît d'ailleurs dans l'image, tel un sceptre. Le choix d'un lexique antithétique sur le plan sémantique par l'opposition simple entre « petit » et « grand » et sur le plan grammatical par le passage de l'article défini « le » à l'article indéfini « un » renforce cette connotation. Il impose une redéfinition du statut du personnage, qui n'est plus le petit garçon que le lecteur avait jusqu'alors découvert, mais devient une figure importante, symbole de courage et de sagesse. Cette métamorphose est soutenue par les modes de désignation du protagoniste. Il est d'abord présenté par la périphrase « un petit garçon qui s'appelle Léon » ; le texte l'évoque ensuite en l'associant à l'objet fétiche « Léon avec son bâton ». Puis, quand il combat et vainc le crocodile, il est successivement désigné par le groupe du nom « un petit Léon » et « un grand charmeur de crocodile ». A la fin du récit, alors que la gloire du personnage atteint son apogée, seul le prénom de l'enfant est utilisé dans la phrase « Léon danse toute la journée déguisé en... croco ». Le petit garçon est au centre du village, il a trouvé son identité.

Il faut noter aussi que la mise en page, en couleur, et le découpage très particulier de l'album accentuent encore cette montée de la tension. D'une part, le traitement couleur sépia de l'image participe à la construction d'une atmosphère particulière. Le dessin, coloré en noir, brun, terre de sienne et kaki pour le crocodile, sur un fond blanc cassé, ainsi que le trait réalisé à la plume (ou au pinceau très fin) et à l'encre de chine dénotent effectivement une atmosphère pesante. D'autre part, les illustrations s'installent en pleine page, sans délimitation de cadre à gauche mais avec une borne sur la droite invitant le lecteur à tourner la page. De plus, la taille de la page de droite s'accroît progressivement, élargissant ainsi la profondeur de champ de l'image alors que les phrases elles-mêmes s'allongent. La fin des pages de droite forme donc une succession d'onglets qui guident les doigts du lecteur.

Ce traitement façon sépia de la couleur des illustrations s'estompe à la fin du récit au moment de l'évocation de la fête du village quand Léon peut danser toute la nuit déguisé en « croco », pour laisser place à une teinte violette et des nuances de rouge. Léon, qui a enfin une identité exprimée explicitement, est positionné au centre de l'image comme au centre du village, entouré par ses congénères.

⁷⁹¹ « Depuis, à Grand-Poco, le petit Léon est devenu un grand charmeur de crocodiles. »

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

L'ensemble des choix esthétiques que je viens d'analyser dénotent une œuvre particulièrement adaptée pour la formation d'un jeune lecteur car la simplicité syntaxique et lexicale, la précision des choix grammaticaux, la facture de l'illustration permettent de mettre à la portée d'un jeune enfant, le motif littéraire de l'initiation.

2.1.3.4. Les autres œuvres : quels genres ? Quelles thématiques ?

A l'école des albums propose une œuvre se référant avec humour à l'univers de l'enfance, avec l'album *C'est pas moi*⁷⁹². Je ne reviens pas sur son analyse déjà effectuée au chapitre 2⁷⁹³. Je rappelle simplement que la lecture de ce texte résistant peut :

- faire réfléchir les lecteurs sur le rapport que l'enfant peut entretenir à la vérité des faits et à leur fictionnalisation dans un récit. Cette réflexion conduit le lecteur à dégager une portée axiologique au récit, en interprétant les attitudes des personnages ;

- permettre au lecteur une véritable coopération interprétative en choisissant de prendre en compte une voix narrative de préférence à l'autre. Sa subjectivité est nécessaire pour bien comprendre l'enjeu du texte.

Les activités conduites visent essentiellement à faire relever les écarts dans les relations texte-image : ce qui dit l'enfant s'oppose à ce que montre l'image. Ainsi l'élève est conduit à réaliser la présence de deux discours différents : l'image montre des événements (actions du personnage-narrateur) qui se trouvent souvent en contradiction avec ce que dit le narrateur. De ce fait, le lecteur doit s'interroger sur la voix à écouter ou à suivre. Qui dit la vérité : le texte ou l'image ? Y a-t-il une autre vérité que celle que se construit le lecteur ?

Ne pouvant trancher car aucun indice textuel ou iconographique ne permet de répondre, chaque lecteur s'appuie sur ses représentations personnelles pour donner une signification au récit. Le guide pédagogique invite les enseignants à faire formuler dans le cahier de littérature, une interprétation personnelle par les élèves.

⁷⁹² ROBERT, Emmanuelle, BADEL, Ronan, *C'est pas moi*, Seuil jeunesse, Paris, 2002.

⁷⁹³ Cf. chapitre 2 - 3.2.5. Développer une attitude interprétative

2.1.4. Pour conclure cette analyse

L'analyse que je viens de réaliser du manuel *A l'école des albums* ne prétend pas à l'exhaustivité. Cependant, elle permet de montrer que cette méthode de lecture offre la possibilité de construire un apprentissage de la lecture littéraire et de développer la subjectivité du lecteur par le choix des œuvres littéraires lues dans l'année et par l'organisation de l'enseignement.

Pour permettre de mieux le percevoir, on peut noter que la publication séparée d'un livre de l'élève et des albums n'impose pas le recours systématique au dévoilement progressif comme mode de lecture. Ce choix de séparer œuvres littéraires et textes réservés à l'apprentissage de l'acte lexique permet de prendre en compte des modalités différentes notamment pour la première lecture-découverte de l'œuvre. Ainsi on peut aborder la lecture du texte sans dévoiler l'illustration (*L'arbre lecteur*) ; on peut au contraire construire l'univers de référence en observant, pour commencer, l'ensemble des illustrations (*Trop ceci cela*) ; on peut encore pratiquer une lecture intégrale avant le travail sur le texte (*C'est pas moi*) ; ou installer divers modes de dévoilement progressif ; le nombre d'épisodes n'étant pas contraint par la maquette du manuel (*Léon et son croco*, *L'arbre lecteur*). Ces choix didactiques sont justifiés dans le guide pédagogique au regard des projets de lecture qui sont structurés autour :

- des choix scripturaux de l'écrivain,
- de la problématique de l'œuvre,
- du statut conféré au lecteur par l'œuvre.

Ainsi, pour chaque œuvre, un dispositif didactique différent, développé dans une séquence d'apprentissage, est mis en place, permettant de construire compréhension et interprétation du texte. Le plus souvent, si une lecture fragmentée de l'œuvre est proposée, elle est justifiée par la nécessité de travailler les horizons d'attente du lecteur et d'installer, chez les élèves, des stratégies d'anticipation ou des pauses visant la compréhension⁷⁹⁴.

⁷⁹⁴ Notamment avec l'album *Léon et son croco* qui invite à réfléchir par anticipation au changement de statut du personnage dès qu'il tombe dans le marigot.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

L'analyse montre aussi que les élèves sont mis en situation de lire des récits appartenant à des genres variés (conte et conte détourné, récits à structures répétitives, récits réalistes, récits qui mettent en fiction des éléments empruntés au réel et à l'imaginaire). En début d'année, quand les textes sont relativement simples, les procédés d'écriture mis en œuvre et l'association à l'illustration confèrent aux textes une certaine consistance, voire une forme de résistance. Les œuvres exploitent la fonction poétique du langage et la simplicité linguistique et/ou syntaxique des premiers textes ne constitue pas un obstacle à cette réalisation. Dès lors, l'élève est susceptible de découvrir des aspects esthétiques des textes littéraires. Les activités proposées permettent cette appropriation, notamment par la copie et les productions d'écrits suggérées. Le choix des extraits, reproduits sur le livre de l'élève, renforce la formation esthétique dans la mesure où l'élève conquiert la lecture à partir de textes qu'il a préalablement été amené à apprécier dans l'écoute et dans des échanges avec ses pairs. De même, le dispositif alliant des albums et le livre de l'élève facilite une construction de repères culturels et sociologiques sur la fonction des ouvrages.

Par ailleurs, les thématiques abordées peuvent favoriser une lecture participative qui permet au jeune lecteur de se projeter dans les textes et de construire des profits symboliques. En effet, les univers de référence des différents récits sont soit

- proches de l'univers des élèves par le lieu de l'action ou les personnages (enfants, école, vie familiale) ;
- liés au monde merveilleux autour de stéréotypes très représentés dans la littérature enfantine (loup, princesse, roi, monstre).

Le guide pédagogique propose systématiquement des lectures en réseaux en amont de la lecture de l'album, pour permettre de mobiliser les connaissances nécessaires à la perception de l'univers de référence⁷⁹⁵. Ainsi, l'enfant est accompagné dans la compréhension littérale lors de la première lecture qui est, pour l'élève une écoute du texte. Il peut donc entrer avec plus d'aisance dans le récit. Les activités d'écriture ou de dessin proposées dans le guide pédagogique renforcent la capacité participative en permettant à l'enfant d'exprimer sa subjectivité. Là encore, l'apprentissage de l'acte lexique tel qu'il est conçu (par la relecture par l'élève d'extraits puis la découverte progressive du texte littéraire) favorise la lecture

⁷⁹⁵ Cf. bibliographie en annexe : section littérature de jeunesse, p. 541-543..

participative car l'élève retrouve « des éléments stables du texte » déjà découverts à l'oral, dans sa lecture autonome. Les échanges entre lecture oralisée et relecture favorisent donc la motivation de l'élève parce qu'ils ne le placent pas dans une situation nouvelle et difficile à chaque lecture autonome. Quand il a commencé à conquérir la lecture, il prend alors souvent plaisir à découvrir seul le texte qui va être travaillé en classe. On développe ainsi un comportement de lecteur qui lit, relit et échange sur les textes.

La prise de distance du lecteur est, elle-aussi, prise en compte par le choix d'introduire des textes relativement résistants. Elle s'installe progressivement, en observant, d'une part, la manière dont les illustrateurs interprètent le texte (notamment avec l'album *Trop ceci cela*), d'autre part, en découvrant que le lecteur peut être égaré dans ses attentes (album *Le petit roi*), puis en cherchant à comprendre l'effet produit par ce choix d'écriture, enfin en lisant un récit résistant de type proliférant qui installe une fin ouverte (album *C'est pas moi*). Dès lors, l'élève est en mesure de construire une représentation des différentes fonctions du lecteur. Cependant, le travail sur la résistance des textes ne se réduit pas à une observation de leurs fonctionnements. L'observation débouche systématiquement sur une construction sémantique, une interprétation qui permet à l'enfant de tirer profit de la consistance du texte, donc de réfléchir à la portée axiologique des œuvres littéraires.

Ainsi, conçue, la lecture littéraire des œuvres littéraires semble pouvoir favoriser d'une part la formation d'un lecteur qui mobilise alternativement et simultanément tous les processus en œuvre dans la lecture (linguistique, cognitif, argumentatif, affectif et symbolique). D'autre part, en participant à la formation du sujet, elle devrait contribuer à construire la culture et la pensée des élèves. Enfin, étant articulée à l'apprentissage de l'acte lexique, elle est susceptible de participer à la motivation de l'élève. L'expérimentation tentera d'en mesurer les effets sur la formation du lecteur.

2.2. Analyse du manuel *Max, Jules et leurs copains*⁷⁹⁶

⁷⁹⁶ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, VIDEAU, Valérie, *Max jules et leurs copains, méthode de lecture CP*, Hachette, Paris, 2006.

2.2.1. Choix théoriques et méthodologiques

Ce manuel est organisé essentiellement autour d'une articulation entre l'apprentissage de l'identification des mots, l'expression orale et l'apprentissage de la compréhension. Il comprend des supports pour le maître (le guide pédagogique), pour l'élève (le livre de l'élève et deux cahiers d'activités) et pour la classe (des posters reproduisant les illustrations des textes réservés à la découverte de textes). L'apprentissage de la lecture se construit essentiellement autour d'une histoire écrite sur commande par Valérie Videau⁷⁹⁷, en trente-deux épisodes, que j'analyserai ci-après. La méthode est présentée comme mixte par les auteures, cependant elle met clairement en évidence la découverte des correspondances graphophonologiques. Les auteures annoncent un apprentissage qui part du phonème, mais le manuel met en évidence le graphème.

Cette méthode semble être plutôt synthétique comme je vais le montrer.

Le livre de l'élève est découpé en deux grandes parties :

- la première partie comprend « des textes qui servent de supports directs et quotidiens aux apprentissages »⁷⁹⁸ (p. 8 à 43). Elle est consacrée à l'apprentissage de l'acte lexicale. Chaque page⁷⁹⁹ est construite sur une maquette régulière, en haut à droite est placé un encadré de couleur⁸⁰⁰ dans lequel est (sont) inscrit(s) le (les) graphème(s) travaillé(s) ; en pleine page on peut voir le titre de l'épisode des aventures de Max, Jules, Zoé et Pistache soumis à la lecture des élèves ; une illustration dont la taille est progressivement réduite⁸⁰¹ ; le texte de l'épisode ; un encadré intitulé « je lis » qui comprend des mots à lire dont le graphème travaillé est coloré en rouge. Chaque page de travail semble permettre de développer environ une semaine d'apprentissage ;

- la seconde partie comprend « les textes que les élèves peuvent approcher, écouter, sans pour autant savoir et pouvoir les lire intégralement »⁸⁰² Cette partie se subdivise en deux unités. D'une part on découvre, pages 44 à 74, cinq textes

⁷⁹⁷ Auteure pour la jeunesse qui a travaillé aussi pour le manuel *Ribambelle* (écriture de textes documentaires).

⁷⁹⁸ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, *Max jules et leurs copains, Guide pédagogique CP*, Hachette, Paris, 2006, p. 16.

⁷⁹⁹ Cf. les reproductions des pages 17 et 25 en annexes, p. 47-48

⁸⁰⁰ Une couleur différente par période d'apprentissage.

⁸⁰¹ Elle tient quasiment la moitié de la page en début d'apprentissage et se voit réduite au tiers de la page environ en fin d'apprentissage.

⁸⁰² COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, *Max jules et leurs copains, Guide pédagogique CP, op. cit.*, p. 16.

documentaires, également écrits aussi par Valérie Videau. Ils « servent de base de départ pour une réflexion plus approfondie sur les thèmes de la découverte du monde »⁸⁰³. Une page du guide pédagogique est consacrée à l'organisation du travail autour de ces textes. D'autre part, les pages 75 à 96 proposent un ensemble de textes réunis sous le titre « Les poèmes et les récits ». Dans cette partie sont reproduits deux poèmes⁸⁰⁴ et trois récits « issus du fonds prestigieux de Gautier Languereau »⁸⁰⁵ à savoir : *1, 2, 3... Savane*⁸⁰⁶ ; *Marcelin Lapin*⁸⁰⁷, *Houhou le hibou*⁸⁰⁸. Ces textes, comme les documentaires, doivent

introduire les enfants dans des textes non scolaires, qui font partie de la culture et les invitent à toutes les autres lectures possibles que la fréquentation du coin bibliothèque, de la BCD et de la bibliothèque municipale leur permettra.⁸⁰⁹

Aucun guidage pour la lecture de ces textes n'est proposé, ni en termes de chronologie, ni en termes de modalités de travail.

2.2.2. Apprendre à identifier les mots

Le principe qui gouverne l'accès à l'identification des mots s'appuie en premier lieu sur la construction des correspondances graphophonologiques. Le travail se construit, comme dans *A l'école des albums*, en partant de la découverte, l'identification et la localisation du phonème, puis de son association au(x) graphème(s) correspondant. Pour faire identifier le phonème travaillé, les élèves sont conduits à écouter un poème ou une comptine extraite du répertoire traditionnel⁸¹⁰. Puis, à trier des mots représentés par des images, qui comprennent ou non le phonème. La découverte du graphème se construit dans le livre de l'élève à partir des mots proposés dans un encadré et dans lesquels le graphème est mis en évidence par la couleur. Ils doivent alors le rechercher dans le texte. Progressivement, l'enseignant explique aux élèves comment construire des repères sur les graphèmes. Ainsi à propos des graphèmes du [k], les auteures proposent la démarche suivante :

⁸⁰³ *Ibid.*, p. 18.

⁸⁰⁴ Le poème « conversation » de Jean TARDIEU extrait de *Monsieur Monsieur*, Gallimard / le poème « L'oiseau du Colorado », de Robert DESNOS, extrait de *La ménagerie de Tristan*, Gallimard.

⁸⁰⁵ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, *Max jules et leurs copains, méthode de lecture CP, op. cit.*, p. 3.

⁸⁰⁶ GEIGER, Cécile, *1, 2, 3... Savane*, Gauthier Languereau, Paris, 2001.

⁸⁰⁷ LANQUETIN, Sophie, *Marcelin Lapin*, Gauthier Languereau, Paris, 1998.

⁸⁰⁸ MORGAN, Florence Grazia, *Houhou le hibou*, Gauthier Languereau, Paris, 2002.

⁸⁰⁹ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, *Max jules et leurs copains, Guide pédagogique CP, op. cit.*, p. 16.

⁸¹⁰ Exemple avec ce poème de J. CHARPENTREAU : « Ma tante Falbala / Aime la tombola / La tarte au chocolat / Nougat, baba, barbe à papa ! ».

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

On observe qu'il y a plusieurs façons d'écrire le phonème [k]

Le maître écrit les graphies au tableau. Il signale et fait observer les difficultés :

- la lettre « q » est toujours suivie de la lettre « u » ;
- la lettre « c » peut aussi se prononcer [s]
- la lettre « k » se prononce toujours [k], mais elle est plus rare.

Le maître demande aux élèves de retrouver dans le texte les mots contenant les différentes graphies.⁸¹¹

Ce travail est conduit sur l'ensemble de l'année (un phonème par semaine sur 32 semaines d'apprentissage).

Par ailleurs, la lecture des textes implique la découverte et la construction d'un capital lexical pour l'apprentissage de la voie directe. Les enseignants sont invités à construire progressivement des listes de mots que les enfants ont découverts dans les textes et qui constitueront ce capital. Des activités de production d'écrits permettent de réinvestir ce capital.

Cette méthode installe donc une grande régularité dans l'apprentissage de l'identification des mots. Elle applique des principes de base, très communément partagés dans ce type de manuels. Cependant, si l'on interroge la place de l'élève dans cet apprentissage, on repère des disparités importantes. Dans la découverte du phonème, il semble être actif dans des « jeux d'écoute » ou des « jeux de prononciation ». La découverte du graphème semble, en revanche, le mettre en situation d'appliquer des savoirs transmis et non de construire une réflexion sur cette manipulation. Comme je l'ai montré dans mon premier chapitre, cet apprentissage nécessite pourtant une posture réflexive avant d'entraîner les élèves à la manipulation.

2.2.3. Les textes à lire

2.2.3.1. Analyse du texte

Le texte proposé à la lecture des élèves est écrit pour les besoins de l'apprentissage. La contrainte d'écriture est double : « écrire des textes courts et adaptés à des enfants de six ans et utiliser des mots correspondant au phonème étudié. »⁸¹². Les auteures analysent ces textes comme de « vrais »⁸¹³ textes parce

⁸¹¹ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, *Max jules et leurs copains, Guide pédagogique CP, op. cit.*, p. 81.

⁸¹² *Ibid.*, p. 16.

⁸¹³ *Ibid.*

qu'ils sont clos et constituent ainsi un récit court mais achevé le plus souvent par une chute qui permet de vérifier la compréhension inférentielle logique. Elles notent aussi la présence de dialogues, descriptions, ellipses et de l'implicite comme dans tout texte littéraire. « Ceci pour que les élèves soient d'emblée confrontés à une langue écrite de qualité. »⁸¹⁴

Conformément à la tradition scolaire du manuel de lecture, il est construit autour de différents personnages qui forment autant de *miroirs* imaginaires de l'enfant. Les quatre personnages se présentent, au début du livre de l'élève, en ces termes.

Bonjour ! Je m'appelle Max. Je suis déjà grand car je rentre au CP. J'adore faire des farces surtout à ma petite sœur Zoé.

Je suis Jules, le meilleur copain de Max. Super ! Cette année, nous sommes encore dans la même classe. Ensemble, nous vivons de grandes aventures.

Moi, c'est Zoé. Je suis la petite sœur de Max. On se dispute souvent mais on s'adore !

Je suis Pistache, le chat de Max. J'aime faire des bêtises, mais je sais aussi faire d'énormes câlins. Et par-dessus tout, j'aime partager les aventures de Max, Jules et Zoé...⁸¹⁵

Néanmoins, dans le cas de ce manuel, il y a une rupture avec le réel puisque les personnages sont représentés dans l'iconographie sous les traits d'animaux anthropomorphisés (Max, Jules et Zoé sont des chiens ; Pistache, un chat.)

Le récit va donc raconter, dans une succession de petites saynètes, les diverses aventures de ces animaux miroirs. L'analyse des textes met en évidence quelques choix thématiques et des entrées plus isolées. Les personnages sont systématiquement placés dans des situations de la vie quotidienne et leurs actions relèvent le plus souvent de « stéréotypes figés »⁸¹⁶. Dès lors, les lecteurs découvrent : la relation à l'école, les jeux entre frère et sœur, les dangers et la saleté de la ville, les joies et la propreté de la campagne, les vacances, l'arrivée d'un bébé dans la famille, la fête d'anniversaire, les courses, les bêtises du chat, la peur, les médias (journal, internet), les sorties culturelles (Zoo, concert, spectacle etc.). Les auteures justifient ce choix par la nécessité de « faciliter la lecture et la compréhension puisqu'il s'agit de faits ou de sentiments que les enfants ont déjà ressentis »⁸¹⁷. Cela ressemble aux thèmes des manuels de lecture des années cinquante qui étaient composés d'extraits d'œuvres de grands écrivains : la rentrée, l'automne, la chasse, les champignons (etc.).

⁸¹⁴ *Ibid.*

⁸¹⁵ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, VIDEAU, Valérie, *Max jules et leurs copains, méthode de lecture CP, op. cit.*, p. 8.

⁸¹⁶ Selon la définition de Jean-Louis Dufays évoquée au chapitre 2.

⁸¹⁷ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, *Max jules et leurs copains, Guide pédagogique CP, op. cit.*, p. 16.

On peut, aussi, relever quelques références culturelles : le théâtre de Guignol, l'enfant qui rêve au monstre⁸¹⁸, le jeu avec le tuyau d'arrosage⁸¹⁹. Cependant, ces références ne sont pas évoquées par les auteurs du manuel dans le guide pédagogique. A propos de la page intitulée « Drôle d'arrosage ! » et qui se réfère à *L'arroseur arrosé*, les auteurs proposent des prolongements en découverte du monde sur la croissance des végétaux.

2.2.3.2. L'enseignement de la compréhension.

La lecture du guide pédagogique renseigne précisément sur la manière dont les textes sont travaillés. Tout d'abord, on peut relever que les auteurs de ce manuel associent à plusieurs reprises le nom « compréhension » au verbe « vérifier » et non au verbe « enseigner ». Pourtant, elles évoquent, aussi, l'importance de soumettre à la lecture des élèves, des textes mettant en œuvre divers procédés littéraires. On se trouve donc face à un paradoxe qui révèle soit une absence de conceptualisation de la notion de compréhension, soit une conception de l'apprentissage qui s'oppose aux positions des didacticiens de la littérature et qui n'a plus de réels fondements théoriques aujourd'hui⁸²⁰. L'analyse des démarches préconisées pour travailler les textes renforce cette impression. Chaque lecture découverte de texte, démarre par une analyse de l'image qui illustre ce dernier. Il s'agit, selon les auteurs de *Max, Jules et leurs copains*, de prélever des indices extra-textuels donnés par l'illustration, pour émettre des hypothèses sur le sens du texte. Les conceptrices du manuel estiment, en effet, que c'est le seul moyen possible pour permettre aux élèves qui ne savent pas lire d'installer des attentes de lecture et d'aider les élèves dans la découverte du texte. Les questions posées pour cette analyse relèvent d'une part d'un rituel :

- Qui voit-on ? / Où ? Que se passe-t-il ? / Qu'arrive-t-il à ?⁸²¹

D'autre part, une seconde série de questions est posée en fonction des spécificités sémiologiques de chaque illustration. Par exemple, à propos de

⁸¹⁸ CORENTIN, *Papa !*, L'Ecole des loisirs, Paris, 1998 .

⁸¹⁹ Scène qui fait allusion à un court métrage de Louis LUMIERE, considéré comme une des premières fictions cinématographiques et intitulé communément *L'arroseur arrosé* (1^{ère} diffusion en 1885). Pour visionner le court-métrage Cf. <http://www.youtube.com/watch?v=UlbiNuT7EDI> (consulté le 24 septembre 2012).

⁸²⁰ Et notamment aux positions de Catherine Tauveron

⁸²¹ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, *Max jules et leurs copains, Guide pédagogique CP, op. cit.* p. 16

l'illustration de la page 25, pour mettre en évidence le montage qui associe dessin et photographie, on pose aux élèves les questions suivantes :

Que voit-on au premier plan ? Qu'est-ce qui est dessiné ? Que voit-on au second plan ? Que font Jules et Max ?(etc.)⁸²²

Cette démarche vise essentiellement

- à donner du sens à la lecture, puisqu'on lit pour mieux savoir si ce qu'on a imaginé est vrai,

- à familiariser les élèves avec le vocabulaire repris ensuite dans l'écrit.

Enfin, l'apprentissage de l'acte lexique se construit d'une part par une recherche des mots connus, d'autre part par l'écoute du texte lu par l'enseignant et un retour sur les hypothèses formulées. Les élèves exposent alors ce qu'ils ont compris. Ils sont éventuellement invités à donner leur avis sur la situation.

2.2.3.3. Pour conclure

L'analyse des textes et du travail de compréhension fait apparaître une conception de la lecture totalement opposée aux théories que j'ai développées dans les premiers chapitres.

Certes, les textes, qui s'apparentent au roman scolaire, n'excluent pas totalement la question du littéraire. Ils ne sont pas rédigés uniquement autour des assonances imposées par le travail phonologique, ils forment effectivement une série de récits complets et courts. Le lexique et les formulations syntaxiques sont adaptés aux élèves mais conservent une exigence de qualité. Celle-ci apparaît dans la variété du lexique, par exemple dans l'utilisation de verbes comme « trébucher », « prononcer » ; mais aussi dans la longueur et la complexité des phrases (par exemple : « Mais il trébuche sur un petit tapis et tombe la tête la première, dans la tarte au chocolat ! »⁸²³). On peut noter aussi l'emploi d'adjectifs ou de participes en position d'épithète détachée, ce qui complexifie la lisibilité du texte (par exemple : « Ennuyé, Max promet... »⁸²⁴). On est en droit de penser, aussi, que les élèves s'amuseront des aventures des personnages, seront attirés par l'espièglerie de Max qui joue quelques tours à Jules ou à sa petite sœur Zoé. Il est vrai aussi, qu'en début

⁸²² *Ibid.* p. 88

⁸²³ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, VIDEAU, Valérie, *Max jules et leurs copains, méthode de lecture CP, op. cit.*, p. 21.

⁸²⁴ *Ibid.* p. 25.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

d'année, la confrontation à un univers de référence connu est plutôt rassurante et permet donc de centrer l'attention sur d'autres éléments du récit. Il y a par ailleurs les trois œuvres⁸²⁵ proposées à la fin du livre de l'élève qui ne sont pas exploitées. Les enseignants n'ont aucun guidage, quant au moment et à la manière de les travailler. Elles n'ont d'ailleurs pas été travaillées dans les classes qui ont participé à l'expérimentation.

On le voit, les textes ne permettent pas d'ouvrir l'imaginaire du lecteur, car ils restent confinés dans un réalisme plat et dans un imaginaire limité qui renvoie sans cesse au réel et au quotidien. Ils ne contribuent pas à construire les connaissances littéraires nécessaires à la lecture d'œuvres plus résistantes et consistantes (comme les stéréotypes, l'accès à des univers de référence variés, etc.). La compréhension n'est pas enseignée, l'interprétation n'est pas évoquée. Ce manuel installe donc bien des principes méthodologiques totalement opposés à ceux d'*A l'école des albums*. Ce choix méthodologique me permettra donc de mesurer les effets d'un enseignement de la lecture littéraire disjoint de celui de l'acte lexicale.

2.3. Analyse des albums travaillés dans l'expérimentation

Pour conduire l'expérimentation dans les classes qui apprennent à lire avec *Max, Jules et leurs copains*, j'utiliserai différents albums qu'il me faut aussi analyser et dont le choix dépend en partie de la demande des enseignants titulaires et du projet d'école. En effet, celui-ci prévoit la constitution d'une culture commune par la lecture de contes merveilleux. En outre, les classes de CP travaillent aussi la découverte de la mythologie gréco-romaine. Si mon expérimentation veut disjoindre la maîtrise de l'acte lexicale et la lecture littéraire, il me semble important, pour la cohérence des apprentissages, de lier les œuvres lues, en partie au moins, aux choix culturels réalisés au sein du projet d'école et des classes.

2.3.1. Des stéréotypes et des contes

⁸²⁵ GEIGER, Cécile, *1, 2, 3... savane*, op. cit. ; LANQUETIN, Sophie, *Marcelin Lapin*, op. cit. ; MORGAN, FLORENCE Grazia, *Houhou le hibou*, op. cit.

Les deux textes que j'analyse ci-dessous, permettent d'une part d'enrichir la connaissance de stéréotypes importants dans la littérature pour enfants. Ils contribuent donc à installer la culture de l'élève. Par ailleurs, ces textes consistants, facilitent une lecture participative et nourrissent l'imaginaire enfantin.

2.3.1.1. Le monstre

Le récit, *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*⁸²⁶ narre l'aventure d'un monstre qui rêve à d'autres univers que le sien (prairies, fermes, villages) et aux humains. Il décide, alors, de partir à leur recherche. Il croise d'abord deux enfants avec leur mère, puis des jeunes filles qui dansent au centre du village. A son approche, les enfants hurlent leur peur d'être dévorés, les jeunes filles, leur peur d'être enlevées. La mère des enfants et les villageois ne lui laissent pas le temps de s'exprimer, il est alors battu et chassé avec une grande violence. Il se voit donc obligé de rentrer chez lui, mais, perturbé, se trompe de chemin. Il arrive alors devant la maison d'un vieil homme aveugle, qui accepte sa compagnie. Ils deviennent amis partageant leurs connaissances. Dès lors, le monstre, n'inquiète plus les êtres humains malgré sa difformité physique.

Le récit est narré avec simplicité : le personnage principal est présenté dès les premières pages, son statut de « monstre » est posé dès les premières lignes : il vit dans une grotte, il est dentu, poilu, et griffu. Sa quête est clairement établie : il veut découvrir le monde entrevu en rêves, celui des humains. Les événements s'enchaînent chronologiquement avec une grande lisibilité : pas d'ellipses narratives à identifier par l'implicite du texte. L'illustration s'installe dans la complémentarité du texte et apporte un soutien à la compréhension. Enfin, la thématique du monstre qui veut s'intégrer à la société⁸²⁷, implique une problématisation de la question de la différence et de l'acceptation de l'autre.

Cette thématique récurrente des œuvres pour enfants, est traitée sous un angle philosophique particulièrement intéressant et développée avec finesse par les événements du récit. En effet, comme je vais le montrer ensuite, l'histoire pose, en filigrane, le débat, cher aux philosophes du 18^{ème} siècle et particulièrement à Rousseau, entre l'état de nature et l'état de culture. Il évoque encore la réflexion

⁸²⁶ ZEMANEL, CHESS, Victoria, « Le Monstre qui voulait qu'on l'aime », in *Les Belles Histoires*, Novembre 2010, Bayard Presse, Paris, 2010.

⁸²⁷ qui rappelle aussi à la figure de Frankenstein.

philosophique développée par Diderot dans sa *Lettres sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*⁸²⁸. Les événements du récit mettent en acte des principes éthiques que le lecteur doit nécessairement interroger pour comprendre le récit. Le monstre qui parle aux oiseaux et aux papillons, symbolise, de ce fait, l'état de nature. C'est un être dénué d'arrière-pensées, qui se laisse guider par ses pulsions positives –aucune pensée négative n'est exprimée, juste une tristesse –, pour aller à la rencontre des autres hommes. Le récit montre, alors, combien la culture façonne l'homme et combien la perception sensorielle (en l'occurrence la vue) agit sur son comportement. Ainsi, l'histoire met en évidence la peur engendrée chez les enfants, par le spectacle d'une difformité physique, la rencontre de l'inconnu. La réaction des adultes, n'écoulant que la parole des enfants et chassant le monstre, semble inhérente à leurs préjugés, donc implique une nécessité de rejeter une altérité quand on ne parvient pas à l'accueillir comme le reflet de soi-même. Le monstre incarne, dès lors, un double statut : il est l'étranger qui cherche des relations humaines, mais il est aussi un reflet symbolique des peurs primitives de l'homme, qui voit en ce personnage une menace pour leurs enfants (et notamment leurs filles). En effet, les préjugés qui engendrent les réactions témoignent d'une association entre laideur physique et morale, le terme « monstre » lui-même reflétant le plus souvent cette symbiose. Il est à noter que les agressions, dont le monstre est victime, sont perpétrées par les adultes qui réagissent à l'appel des enfants. Spontanément, la mère-protectrice défend ses petits, le village protège ses jeunes-filles. La violence des réactions (coups de casserole, de bâtons, lapidation) témoigne de la force de leur peur et, implicitement, de préjugés socioculturels : a-t-on le droit de laisser un inconnu, à la difformité physique apparemment inquiétante, s'approcher et danser avec des petites filles ? Le « procès d'Outreau » n'est pas loin. La parole des enfants est accueillie sans discuter, le monstre condamné « sans autre forme de procès ». Le préjugé émane donc bien aussi de la culture au sens large du terme, c'est-à-dire d'une certaine appréhension du monde filtrée par les représentations acquises. L'enfant a perdu son innocence, l'éducation lui a appris à se méfier des inconnus, mais le texte joue aussi sur les fantasmes primitifs : la dévoration, la pulsion sexuelle incarnée par l'idée de pédophilie.

Par ailleurs s'installe une relation complexe, peut-être ambiguë, au handicap. En effet, le monstre qui incarne la laideur et la force physique va être accepté par le

⁸²⁸ DIDEROT, Denis, *Lettres sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, 1749.

vieil aveugle, qui n'a pas pu installer de préjugés à l'encontre de celui-ci dans la mesure où il n'est pas confronté à la difformité physique de cet inconnu. A-t-il seulement conscience de cette difformité ? Le récit s'appuie donc aussi, sur la thèse développée par Diderot qui affirme « Tant nos vertus dépendent de notre manière de sentir et du degré auquel les choses extérieures nous affectent ! »⁸²⁹ comme le montre l'extrait suivant :

Le vieil homme lui fait signe d'approcher. Timidement, le monstre fait deux pas en avant. Le vieil homme lui demande : « Qui es-tu ? D'où viens-tu ? » Le monstre répond : « Je suis un monstre. Tu n'as pas peur de moi ? » L'autre répond : « Pourquoi aurais-je peur ? Moi, mes yeux ne te voient pas, je suis aveugle. »⁸³⁰ Les oiseaux se mêlent à la conversation.

On le voit, l'aveugle ne fonde pas sa connaissance de l'autre sur les mêmes valeurs que ses congénères voyants. Il est ignorant de l'idée de laideur, puisqu'il ne peut en avoir une perception sensorielle, dès lors il ne comprend pas comment la peur peut s'installer. Ses raisons d'avoir peur sont ailleurs. Cette réponse implique donc l'idée que, dans la relation humaine, « l'essentiel est invisible pour les yeux » comme *Le petit Prince* de Saint-Exupéry.

L'amitié, fondée sur l'entraide, qui se noue entre les deux personnages, agit positivement sur les autres individus et le secours que le monstre apporte au handicapé efface la difformité, annihile les préjugés. Le statut du personnage handicapé reste cependant problématique. En effet, celui-ci vit seul, dans un dénuement inquiétant, à l'écart du village et doit s'assumer seul, malgré son âge avancé et sa cécité.

Le [le monstre] voilà devant une maison qui a l'air abandonnée : murs, portes, fenêtres et toits sont en bien mauvais état. Les champs alentour ne sont plus cultivés. Devant la maison, un vieil homme courbé coupe du bois avec difficulté.⁸³¹

Pourquoi cette solitude et cet abandon ?

Le lecteur est invité à s'interroger sur les raisons de cet isolement et de cette misère. Pourquoi ce vieil homme qui agit avec bonté en accueillant le monstre reste-t-il en marge de la société ? A-t-il été lui aussi rejeté par les villageois ? S'est-il de lui-même isolé ?

La réponse est problématique, car on ne peut pas imaginer qu'il a rejeté l'autre dans la mesure où il accueille le monstre. Est-il alors rejeté du fait de sa cécité ? De son grand âge ? Là encore, la réponse n'est pas univoque puisque des

⁸²⁹ DIDEROT, Denis, « Lettres sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient », in *Œuvres philosophiques*, Editions Garnier, Paris, 1956, p. 93.

⁸³⁰ *Ibid.*, p. 24.

⁸³¹ *Ibid.*, p. 22.

voyageurs s'arrêtent régulièrement chez lui. Le lecteur a, ici, une grande liberté pour construire lui-même ses propres réponses.

Enfin, le vieil homme, contrairement au monstre, a acquis une culture : il est celui qui transmet son savoir au monstre, l'éduque. Il lui enseigne :

les secrets des humains, le temps pour planter le blé, le temps pour le récolter. Il lui apprend aussi à écrire les mots et à écrire des histoires.⁸³²

De ce fait, il incarne, lui-aussi, l'état de culture. Il est humain, certes en marge de la société, mais tout aussi coupé de la nature que ses congénères. En effet, ses champs ne sont plus cultivés, il ne sait pas parler aux oiseaux. Le récit réunit donc les deux états, installant un équilibre à partir de cet échange entre l'homme de la nature et l'homme de la culture qui a réussi à abolir ses préjugés (ou qui n'en a pas construit du fait de sa cécité).

Par ailleurs, la question de la fiction littéraire est posée. A la fin du récit, le monstre qui a appris à écrire, donne une feuille sur laquelle il a écrit son histoire, à « deux petits humains, aux cheveux couleurs de paille »⁸³³. L'histoire met donc en abyme l'idée de transmission. L'écriture de son histoire par le monstre agit comme une catharsis. Il l'offre aux enfants (du récit, mais aussi aux enfants lecteur-modèle de l'œuvre littéraire) pour qu'ils en tirent une morale et s'interrogent au-delà des préjugés.

Ce récit est donc particulièrement *consistant*, une consistance qui engendre une posture de lecteur actif et interprétant. Sa lecture permettra d'installer un échange avec les élèves pour mesurer la manière dont chacun s'engage dans une lecture participative. Par ailleurs, la pratique du débat interprétatif devrait permettre de faire émerger une émanation des réflexions philosophiques sous-jacentes.

2.3.1.2. La sorcière

La sorcière, autre stéréotype de la monstruosité, incarne le plus souvent un double féminin de l'ogre. Sa laideur physique est un reflet de sa laideur morale. Ce stéréotype sera travaillé à travers le conte *Hansel et Gretel*.

Ce conte s'appuie sur une succession de ruses : les petits cailloux blancs, une hache qui cogne contre un arbre pour tromper les enfants, la maison en confiserie, les deux ruses de Gretel. De ce fait, sa lecture favorise un travail de compréhension des

⁸³² *Ibid.*, p. 28.

⁸³³ *Ibid.* p. 30

intentions des personnages et de l'organisation des événements, notamment des enchaînements de causes à effets. Il est intéressant de noter aussi l'importance des personnages féminins. On observe deux figures féminines négatives : la belle-mère qui est à l'origine de l'abandon des enfants, le conte évoque donc la relation à la méchante marâtre. Ensuite, les enfants sont victimes d'une sorcière qui va les dévorer et qui incarne une autre vision dévoyée de la figure maternelle. En effet, la sorcière agit en premier lieu en mère protectrice avec les enfants : elle les attire avec des sucreries (qu'on appelle aussi douceurs !) puis les fait entrer en leur offrant des lits douilletts avant de dévoiler son vraie visage.

La figure féminine la plus intéressante, c'est Gretel qui sauve son frère par une succession de prises de décision. Elle imagine, avec beaucoup de courage, la ruse du four, puis a l'idée de demander de l'aide au canard pour traverser la rivière qui empêche leur retour chez leur père. Hansel apparaît en grand-frère protecteur au début du conte, Gretel le suit et pleure dans les situations difficiles. Elle se conforme, ensuite, aux ordres de la sorcière en incarnant le rôle de la servante. Cependant, la ruse dont elle a l'idée et qui permet son triomphe, l'impose comme figure héroïque et relègue Hansel à un rôle subalterne. Lui, qui prétendait les sortir de cette situation difficile ne sait plus décider, ni même réfléchir. C'est bien sûr le triomphe du cadet, qui donne « à l'enfant le courage de lutter contre ses difficultés et qui renforce son espoir de parvenir à une solution heureuse. »⁸³⁴

2.3.1.3. Un conte détourné

*Les Trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup*⁸³⁵ est un détournement du célèbre conte *Les trois petits cochons*.

Igor, Fédor, Nestor, trois jeunes cochons, n'en finissent pas d'épuiser leur mère par leurs bêtises. A l'heure du thé, elle se fâche, les met à la porte pour pouvoir prendre sa collation tranquille. Les cochons se révoltent, ils décident d'aller porter plainte contre elle. Ils se perdent dans la forêt et arrivent chez un loup qui vit seul avec sa vieille mère. Ils sont invités à se restaurer et raconte leur version de la scène. Le loup, qui semble très en colère, leur propose de les raccompagner. Chemin faisant, il manifeste son indignation et affirme qu'il va donner une bonne correction à cette mauvaise mère qui chasse ses enfants. Les cochons applaudissent des deux

⁸³⁴ BETTELHEIM, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, op. cit., p. 172.

⁸³⁵ BERTRAND, Pierre, ZEVEREN (Van), Michel, « Les Trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup », in *Les belles histoires*, Bayard presse, Paris, 2010.

main. Une fois devant la demeure des trois cochons, le loup leur intime l'ordre de rester devant la porte. Dès lors, l'angoisse des personnages s'installe et s'accroît... mais le loup ressort avec le sourire suivi de maman cochon. Celle-ci lui a expliqué la situation, il sermonne les enfants qui promettent d'être sages à l'avenir.

Michel Van Zeveren qui a inventé ces personnages dans des bandes dessinées, construit l'intertextualité sur les contes merveilleux traditionnels. Il conserve les personnages du conte, mais a transformé les petits cochons en héros miroir des enfants modernes. Amenés à rencontrer des stéréotypes des contes merveilleux, ces personnages ne les identifient jamais comme tels. L'écriture se fonde donc en grande partie sur l'inversion des époques avec l'intrusion d'éléments du monde moderne (le thé, le pot de confiture, les policiers, etc.); et le jeu syntaxique les petits cochons deviennent des cochons petits – le grand méchant loup un méchant grand loup qui est en fait un loup plutôt sympathique.

2.3.2. Un récit d'initiation

Le récit d'initiation évoque l'évolution d'un personnage qui grandit, gagne en autonomie ou en héroïsme. Dans le récit choisi, *Le grand voyage de Nils Holgersson*⁸³⁶, adaptation à la suédoise du *Tour de la France par deux enfants*, la question de la maturité symbolisée par le nanisme qui est au centre de la thématique. L'enfant rapetisse, donc régresse, puis munit en s'éloignant de son univers familial et en affrontant des dangers.

Le grand voyage de Nils Holgersson est donc un récit d'initiation par le voyage. La version que j'ai lue aux élèves est une adaptation, qui a abrégé une partie du texte trop long et difficile pour des élèves de CP. Nils, un petit garçon qui fait la désolation de ses parents, passe son temps à martyriser les animaux de la ferme. Un matin, il découvre un lutin assis sur un coffre près de lui. Il cherche à lui jouer un méchant tour et l'enferme dans un filet à papillons, puis se dirige vers la porte pour appeler le chat, chargé de lui faire peur. Alors, le lutin se libère et jette un sort à l'enfant qui fait rapetisser celui-ci. Effrayé à son tour par les animaux à cause de son nanisme, il profite d'une migration d'oies sauvages pour s'envoler accroché au cou de l'une d'entre elles. Commence alors le périple initiatique du personnage, périple

⁸³⁶ LASA, Catherine de-, SOLE VENDRELL, Carmen, (d'après l'œuvre de Selma Lagerlöf), *Le grand voyage de Nils Holgersson*, Bayard Jeunesse, Paris, 2004.

qui le rendra meilleur. Si les différentes aventures découvertes par Nils dans l'ouvrage original sont résumées, la rencontre avec le renard qui scelle sa métamorphose reste au centre du récit. En effet, une nuit, une oie est attrapée par un renard qui tente de s'enfuir pour la dévorer. Nils, prenant appui sur une racine, tire le fauve par la queue : le renard ouvre alors la gueule et laisse tomber sa proie. L'enfant doit se réfugier dans un arbre pour échapper à la vindicte de son ennemi. Il y passe toute la nuit, grelottant de froid. Mais au petit matin, les oies ne l'oublient pas et lui permettent de s'enfuir sur leurs ailes. Le voyage se poursuit, jusqu'au jour où l'équipage survole à nouveau la ferme de Nils. Il revient alors auprès de ses parents qui sont heureux de le retrouver.

2.3.3. Des récits enchâssés.

L'album *J'veux pas y aller*⁸³⁷ pose la thématique du rapport à l'école et de la peur de l'inconnu que ce premier acte de socialisation (ou presque) entraîne. Pablo annonce à sa mère qu'il ne veut pas aller à l'école parce qu'il est malade. Celle-ci ne le croit pas, mais l'envoie se coucher en faisant mine de prendre la maladie au sérieux. Elle lui propose, alors qu'il est dans son lit, de lui lire son histoire préférée *Atalante et les trois pommes d'or*⁸³⁸, mais l'enfant préfère raconter l'histoire puis retourne à sa bouderie. Il s'endort et rêve. Son rêve le projette dans le récit mythologique qu'il vient de raconter, il incarne Hippomène et bat Atalante à la course. Au réveil, il est toujours de mauvaise humeur, sa mère le conduit à l'école avec une certaine fermeté. Devant la porte de l'école, l'enfant découvre une fillette qui ressemble au personnage de son rêve, s'appelle Atalante, est forte à la course, mais connaît l'histoire des pommes. L'humeur de Pablo change brusquement quand il annonce qu'il adore l'école.

Le récit est d'une grande richesse car il mêle un univers de référence que les enfants connaissent bien, une situation aisément compréhensible et une relation ambiguë entre la fiction et le réel, incarnée par l'intrusion du rêve. En effet, l'entrée

⁸³⁷ POMMAUX, Yvan, *J'veux pas y aller*, Bayard Jeunesse, Montrouge, 2009.

⁸³⁸ Héroïne de la Grèce antique tantôt rattachée au cycle arcadien et tantôt en relation avec les légendes béotiennes.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

dans le rêve n'est pas explicitée par le texte, mais l'illustration⁸³⁹ et le changement de temps verbaux peuvent permettre de combler aisément cette ellipse.

C'est histoire est idiote, dit-il à Gnouf... Les garçons courent plus vite que les filles et puis c'est tout...

Il s'endort. (fin de page)

Cette nuit-là le lit de Pablo se mit à tanguer doucement. Une rivière traversait la jungle de la chambre.⁸⁴⁰ (fin de page)

L'image qui illustre la page comprenant la phrase « Il s'endort. » marque, à la manière de Maurice Sendak⁸⁴¹, une intrusion du rêve par un glissement des objets : Gnouf, la panthère noire en peluche, s'échappe de la chambre, des lianes se dessinent sur le papier-peint, un tigre apparaît en arrière-plan, les rayures du tapis se déforment pour figurer la rivière. L'image installe donc l'idée du rêve avant le texte, comme pour avertir le lecteur de ce qui l'attend. La double page suivante propose une reproduction de la tête de l'enfant endormi en médaillon au-dessus du texte, et l'image en double page présente l'enfant qui se réveille sur un radeau au milieu d'une rivière traversant une jungle. On retrouve des indices de la page précédente : la panthère noire, le tigre, des stries sur l'eau qui figurent le mouvement. Cette association texte-image est particulièrement intéressante sur le plan didactique car elle permet à l'enfant d'anticiper le récit.

Les trois figures d'Atalante offrent une vraie résistance à la lecture, mais aussi sa consistance au texte. Qui est ce personnage ? L'héroïne du conte que l'enfant connaît par cœur et qu'il déclare trouver idiot ? La jeune fille du rêve (ou de rêve) ? Une enfant de la réalité ? Elle incarne surtout un rituel de passage pour Pablo, le lien qui lui permet de ne pas se trouver en terrain inconnu et qui, de ce fait, légitime la portée de la culture et plus précisément de la littérature. L'écriture du texte comme de l'image, porte cette ambiguïté. En effet, dans le texte : le prénom, la relation de l'enfant à la course et aux garçons, les pommes créent une confusion entre les trois figures. Mais l'image est plus subtile dans la mesure où elle présente une représentation du personnage féminin de deux manières différentes. La couverture du livre que la mère de Pablo abandonne au pied de son lit, laisse entrevoir la fin du nom de l'héroïne⁸⁴² et surtout la représentation d'une jeune fille blonde en train de courir dans un mouvement qui exprime la rapidité. Elle semble chaussée de spartiates, vêtue d'une tunique blanche, ce qui connote la référence antique du récit.

⁸³⁹ Cf. les illustrations reproduites en annexe p. 34-35.

⁸⁴⁰ *Ibid.*

⁸⁴¹ SENDAK, Maurice, *Max et les Maximonstres*, l'Ecole des loisirs, Paris, 1988.

⁸⁴² LANTE (le reste est caché par la couette qui pend contre l'angle gauche de l'ouvrage).

Les deux autres personnages, Atalante du rêve et Atalante de l'école se ressemblent étrangement. Peau noire, chevelure tressée et ornée de barrettes rouges, les deux fillettes semblent identiques, seul le vêtement change. Dès lors, le lecteur a tout loisir pour interpréter le récit : le rêve est-il prémonitoire ? Le personnage féminin incarne-t-il une demi-déesse, qui comme dans la mythologie grecque guide les pas du héros ? Est-ce une simple coïncidence ?

L'ouvrage est donc particulièrement intéressant, dans la mesure où il permet d'une part, une réflexion sur les relations humaines, la peur de l'inconnu ; d'autre part, il évoque les profits symboliques qu'on peut tirer des lectures, l'intérêt de posséder une culture commune.

2.3.3.1. La fonction de la lecture

L'album *Un livre, ça sert à quoi ?*⁸⁴³ propose un ensemble de réponses à la question posée par le titre. On retrouve dans ces réponses de nombreux éléments de définition du lecteur et de l'activité de lecture. Il évoque tour à tour avec des mots simples

- les lieux de lecture et l'isolement que le lecteur peut installer par l'abstraction dans une histoire ;
- la dimension participative et la relation affective à la lecture ;
- la dimension cathartique et initiatique ;
- l'apport de connaissances ;
- les relations intersubjectives qui s'installent au sein d'une communauté de lecteurs ;
- la dimension esthétique et l'écriture.

L'illustration présente, sur chaque page, un garçon qui lit souvent pour échapper aux bêtises de sa jeune sœur. De nombreuses références intertextuelles se glissent dans l'illustration comme *L'île au trésor*, *Robinson Crusoé*, *Sa majesté des mouches*, *Arsène Lupin*. Si ces références sont inaccessibles aux élèves, d'autres pourront les amuser. Ils reconnaîtront peut-être la couverture de l'album *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*⁸⁴⁴. Mais l'essentiel n'est pas là. L'ouvrage invite à réfléchir aux fonctions de la lecture, à ce qu'elle apporte à l'homme.

⁸⁴³ LEGEAY, Chloé, *Un livre, ça sert à quoi ?* Alice Jeunesse, Bruxelles, 2010.

⁸⁴⁴ HOLZWARTH, Werner, ERLBRUCH, Wolf, *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*, Milan, Toulouse, 1993.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

L'album *C'est pas moi*, déjà analysé précédemment sera aussi travaillé avec le groupe de Bobigny.

2.3.3.2. Pour conclure

Les deux manuels utilisés comportent des choix méthodologiques opposés, conformément au projet expérimental que je veux développer. L'un construit un enseignement de la lecture littéraire qu'il dissocie dans les modalités de lecture de l'apprentissage de l'acte lexique. Cependant, les deux enseignements se rejoignent car les textes sur lesquels se fonde l'apprentissage de l'acte lexique, émanent des œuvres littéraires.

L'autre ne s'appuie pas sur des œuvres littéraires, il construit un apprentissage de l'acte lexique à partir d'une histoire *ad hoc*. Les textes soumis à la lecture des élèves forment néanmoins des récits courts et complets qui s'apparentent par certains aspects au littéraire, ce que soulignent les auteures de la méthode. Avec le groupe qui utilise ce manuel, pour compléter ce travail, l'expérimentation s'appuiera sur un ensemble d'albums de littérature pour la jeunesse. Ils ont été choisis parce qu'ils présentent des éléments de résistance et de consistance qui permettront d'une part d'ouvrir l'univers de référence des élèves, d'autre part de développer une coopération dans la lecture, enfin la richesse de leur thématique doit permettre de générer une attitude participative et de tirer des profits symboliques des lectures. L'établissement de ce corpus tient aussi compte du projet d'école et des classes⁸⁴⁵ afin de ne pas renforcer l'effet de rupture entre les apprentissages.

L'expérimentation que je vais présenter maintenant doit donc pouvoir répondre à mes interrogations de départ :

- d'une part, les activités proposées doivent me permettre d'observer la manière dont les élèves deviennent lecteur de la littérature et quel profit ils tirent de cet apprentissage,

- d'autre part, elles doivent aussi permettre de comparer des dispositifs pour tenter de comprendre s'il est plus pertinent de lier l'apprentissage de l'acte lexique et la lecture littéraire pour la formation de l'élève.

Cela revient donc à

⁸⁴⁵ Que j'évoquerai ci-après.

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

- observer la manière dont l'élève se construit en tant que sujet-lecteur par une pratique de lecture littéraire qui allie apprentissage de la compréhension/interprétation et développement de la subjectivité du lecteur.

- observer les relations que cet apprentissage peut entretenir avec l'acquisition de l'acte lexique, notamment en fonction des choix didactiques effectués.

3. Construire un protocole expérimental : des choix nécessaires

Comme je l'ai évoqué ci-dessus, il est maintenant nécessaire de construire une expérimentation dans les classes pour vérifier mes hypothèses.

Pour cela, la dimension exploratoire de la recherche doit analyser la manière dont les élèves deviennent lecteurs dans deux contextes différents :

- d'une part, quand ils sont formés avec une méthode qui combine enseignement de la lecture littéraire et apprentissage de l'acte lexique,

- d'autre part, quand ils sont formés avec une méthode qui disjoint les deux apprentissages.

Par ailleurs, les activités, proposées dans le cadre de la lecture littéraire, doivent favoriser le développement de la subjectivité et de l'intersubjectivité.

3.1. Choisir un terrain expérimental

3.1.1. Des obstacles à lever

Le choix du terrain expérimental, essentiel pour le bon déroulement de ma recherche a été complexe à réaliser. Travaillant et vivant en Seine-Saint-Denis, il m'était indispensable de trouver des classes d'accueil près de mon lieu de travail pour me permettre une plus grande disponibilité.

Or, si, dans mon académie d'exercice, le nombre de classes de cours préparatoires est proportionnel à la densité de la population, les possibilités de construire des expérimentations dans ces classes restent assez limitées. La recherche de terrains expérimentaux, toujours malaisée au cours préparatoire, se complexifie dans ce département. En effet, les conditions d'enseignement sont considérées

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

comme difficiles, l'essentiel des établissements étant classés dans des Réseaux d'Education Prioritaire. La population enseignante est jeune, donc souvent peu expérimentée et, de ce fait, peu encline à ouvrir les portes d'une classe. Le taux d'illettrisme du département est évalué de façon particulièrement négative puisqu'il serait deux fois plus élevé que dans le reste du territoire français. D'autres indicateurs sociaux, comme la mortalité infantile, l'espérance de vie de la population, le taux de chômage (etc.) confirment les écarts entre ce département et le reste du territoire français dans l'évaluation des difficultés rencontrées par la population, mais aussi par les services publics dans ce contexte. Pour toutes ces raisons, la maîtrise de la langue écrite est considérée comme prioritaire et les enseignants sont invités à appliquer des directives administratives qui ne sont pas toujours en phase avec les travaux des chercheurs en didactique de la littérature⁸⁴⁶. Dès lors, l'intrusion d'une chercheuse issue de ce domaine disciplinaire suscite des réticences. La nécessité de demander l'accord du supérieur hiérarchique, pour me laisser travailler avec des élèves, a constitué un point de blocage supplémentaire.

D'autre part, les enseignants titulaires du CAFIPEMF⁸⁴⁷, donc *a priori* plus ouverts à la recherche, et se sentant plus libres de leurs choix, sont particulièrement sollicités. En effet, chaque année, les services administratifs de l'Education nationale doivent organiser la formation de plus de 500 enseignants soit près de 10% des néo-recrutés sur le territoire. Ils préfèrent donc ne pas s'engager sur une recherche longue car ils ont déjà beaucoup de mal à gérer l'accueil dans leur classe et le suivi des stagiaires qu'ils encadrent.

Les raisons évoquées ci-dessus masquent peut-être une autre réalité. Les questions relatives à l'enseignement-apprentissage de la lecture sont régulièrement au cœur des polémiques. L'analyse des programmes de 2008 a montré que la littérature n'est pas considérée comme un point fort de cet apprentissage. Les discours médiatiques rappellent incessamment la « fausse querelle » des méthodes en laissant supposer que le choix des modalités d'enseignement du décodage conditionne nécessairement le choix d'un support. Pour bien apprendre à lire, il faudrait apprendre à partir d'une méthode syllabique. Une méthode syllabique, ce serait nécessairement une méthode qui ne s'appuie pas sur des lectures complexes.

⁸⁴⁶ L'Inspection académique de Seine-Saint-Denis s'est, par exemple, portée volontaire pour expérimenter les dispositifs d'enseignement du décodage proposés par le Pr. S. Dehaene.

⁸⁴⁷ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur, Professeur des Ecoles, Maître Formateur.

Ma recherche se démarque résolument de ce postulat, qui ne n'est d'ailleurs pas soutenu par un fondement scientifique sérieux. Cependant, cette forme de *croyance* perdue, peut-être, parce qu'elle permet une présentation simple de notions relativement complexes, chacun retrouvant derrière l'expression *syllabique* une idée qu'il croit comprendre. D'un côté, il s'agit d'apprendre à lire avec progressivité dans un système organisé et rassurant, de l'autre on met en œuvre une nébuleuse qui semble peu organisée et qui est exprimée par le vocable *globale* avec une connotation péjorative marquée.

Les enseignants, particulièrement parmi les moins formés, n'échappent parfois pas à cette représentation. Avec des élèves en difficultés, il faudrait enseigner avec une méthode syllabique et des textes simples. Dès lors, l'approche littéraire, qui paraît résolument passionnante, est considérée comme trop complexe pour des enfants évoluant dans un contexte réputé difficile et qui ont une culture limitée. J'avais déjà éprouvé cette difficulté pour organiser la phase de tests de la méthode à *l'école des albums*. Les représentants des éditions Retz qui ont accompagné le projet souhaitaient que la méthode soit testée en REP. En effet, selon eux, une méthode littéraire se trouvait nécessairement inadaptée pour des élèves en difficulté, certains enseignants testeurs émettant les mêmes réserves.

Pour expérimenter dans les classes, j'ai donc dû lutter contre cette représentation erronée mais tenace. J'ai trouvé néanmoins des appuis parmi quelques enseignants et surtout des conseillers pédagogiques convaincus par le bienfondé de ma problématique.

3.1.2. Deux écoles, quatre classes

L'expérimentation s'est finalement déroulée durant l'année scolaire 2010/2011 dans quatre classes de CP. Trois d'entre elles sont implantées à Bobigny⁸⁴⁸ (93), dans une école classée dans un REP et un Réseau Ambition Réussite⁸⁴⁹, la quatrième est située à Gagny (93).

3.1.2.1. Les classes de Bobigny

⁸⁴⁸ Ecole primaire Marcel Cachin.

⁸⁴⁹ Désigné par le sigle RAR dans la suite de mon exposé.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

Cette école a accepté de travailler avec moi, sous couvert de l'autorisation de l'IEN, car la problématique de ma recherche pouvait faire écho au projet d'école et du réseau, centré en partie sur l'ouverture culturelle comme facteur de socialisation et d'apprentissage. Dans ce contexte, diverses activités à caractère culturel ont été proposées aux élèves. Au cours préparatoire, outre la pratique d'un art martial, les élèves ont été pris en charge par un enseignant détaché au RAR pour travailler la découverte de la mythologie gréco-romaine. Les séances en classe, visant une découverte des histoires et des personnages mythologiques, ont été illustrées par une visite au musée du Louvre, section antiquité grecque. Par ailleurs, une matinée d'informations et d'échanges sur l'apprentissage de la lecture a été organisée en direction des parents dans le cadre d'une rencontre type « café-pédagogique »⁸⁵⁰. J'ai alors été invitée à présenter la place de la lecture dans le développement et l'éducation de l'enfant.

Les classes de CP, dans cette école, comportent entre dix-neuf et vingt élèves issus, pour la plupart, de milieux sociaux-professionnels plutôt défavorisés, et présentant de grandes divergences ethniques. L'école regroupe, en effet, vingt-cinq nationalités d'origine différentes. Si une majorité d'enfants n'ont pas vécu l'émigration, pour d'autres elle est proche et la maîtrise de la langue française reste encore très imparfaite. Les trois enseignants ont fait le choix de travailler avec le même manuel d'apprentissage de la lecture : *Max, Jules et leurs copains*⁸⁵¹.

Pour justifier cette sélection, les enseignants expliquent qu'elle est d'abord dictée par le souci d'assurer une cohérence et une continuité dans les enseignements afin que les élèves aient des références communes à l'entrée en CE1. Par ailleurs, les enseignants ne bénéficient pas tous de la même expérience : l'enseignant 1⁸⁵² (ou M1) a enseigné plus de cinq années en CP, contrairement à ses collègues puisque l'enseignant 2 (M2) fait sa seconde rentrée avec un CP ; l'enseignant 3 (M3) n'a jamais eu de CP, il est encore considéré comme étant en formation, en qualité de Titulaire 2^{ème} année. Ce choix organisationnel d'une même méthode dans les trois classes, rassure les parents comme les enseignants et incite à nourrir des échanges au

⁸⁵⁰ Les parents sont invités à venir prendre le petit-déjeuner un samedi matin à l'école pour échanger autour d'un thème préalablement établi. Les enseignants donnent une série d'informations sur le thème, puis répondent aux questions des parents ou participent au débat qui peut s'engager.

⁸⁵¹ COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, VIDEAU, Valérie, *Max jules et leurs copains, méthode de lecture CP*, op. cit.

⁸⁵² Ce mode de désignation (M1, M2, M3), qui permet de respecter l'anonymat comme ils me l'ont demandé, sera utilisé durant toute la suite du mémoire.

sein de l'équipe éducative. Dans la classe 1 (C1 conduite par M1), une élève de CE1 participe aux séances de lecture. Elle a travaillé avec E1 l'année précédente. Dans la classe 2 (C2 conduite par M2) un enfant bénéficie du soutien d'un Auxiliaire de vie scolaire parce qu'il souffre de troubles du comportement.

Par ailleurs, les enseignants justifient l'orientation vers cette méthode par la nécessité d'un apprentissage rigoureux et progressif des correspondances graphophonologiques (de type syllabique). Les textes proposés sont conçus en fonction des graphèmes enseignés mais « il y a un travail de compréhension à conduire »⁸⁵³. Pour M2, les textes amusent les élèves par le thème qui est proposé et les motivent pour apprendre. Enfin, ils estiment que la méthode est simple d'utilisation et qu'ils s'y retrouvent, notamment les enseignants les moins expérimentés, comme les élèves d'ailleurs. Ils reconnaissent néanmoins que le récit lu sur le livre de l'élève n'est pas littéraire et que c'est une des raisons qui les conduit à accepter mon projet de recherche.

Comme convenu avec les enseignants, je conduis moi-même les activités centrées sur la littérature et je fournis les ouvrages avec lesquels on travaille. L'auxiliaire de vie scolaire ne participe pas aux séances.

3.1.2.2. La classe de Gagny

Je n'ai travaillé qu'avec une seule classe, bien que l'école⁸⁵⁴ comprenne deux CP. J'ai rencontré l'enseignante de cette classe (M4) lors d'une animation pédagogique. Elle est venue me voir à la fin de la séance pour m'informer du fait qu'elle utilisait *A l'école des albums* et me montrer les *cahiers de littérature* de ses élèves. Dans la mesure où elle sollicitait mon point de vue et semblait avide d'échanges, je lui ai proposé une collaboration pour mon expérimentation. En effet, elle s'est présentée comme passionnée de littérature⁸⁵⁵ et désireuse de comprendre comment la littérature pouvait être un atout dans l'apprentissage de la lecture. Pour autant, elle ne parvenait pas à expliquer les raisons de cette conviction appuyée sur l'empirie professionnelle. Selon elle, la méthode utilisée lui permettait d'être « rassurée sur l'apprentissage du décodage car elle n'avait jamais eu de classe de CP auparavant », mais aussi de ne pas renoncer à la littérature qu'elle travaillait par

⁸⁵³ Selon les dires de M1 et M3.

⁸⁵⁴ Blaise Pascal.

⁸⁵⁵ Elle est en outre titulaire d'une licence de Lettres modernes.

ailleurs quand elle avait des classes de cycle 3. Elle pouvait donc aussi « se faire plaisir »⁸⁵⁶.

L'entretien que nous avons eu avant de démarrer notre collaboration m'a permis de mesurer qu'elle avait bien perçu l'enjeu didactique de la lecture littéraire, sans néanmoins qu'elle parvienne à le formuler ainsi. Enfin, son discours témoignait aussi d'une prise en compte intéressante de la subjectivité des élèves, non conscientisée néanmoins, notamment par le travail de production d'écrits et les échanges construits au sein de la classe. Il m'est donc apparu que l'analyse de son travail constituerait un corpus solide pour le second volet de mon panel expérimental.

L'école est située dans un contexte moins complexe que le RAR de Bobigny puisqu'il ne s'agit ni d'un REP, ni d'un RAR. Cependant, elle accueille aussi des élèves issus pour une partie seulement de milieux socio-professionnels défavorisés, par ailleurs on relève de nombreuses divergences d'ordre ethnique. Plusieurs élèves de la classe sont considérés comme étant en difficulté d'apprentissage :

- deux élèves redoublent leur CP ;
- plusieurs rencontrent des difficultés de maîtrise de la langue française ;
- un élève n'a quasiment pas été scolarisé en maternelle, il « cumule les difficultés sociales, scolaires avec un taux d'absentéisme très important »⁸⁵⁷ ;
- un élève est considéré par l'orthophoniste qui le suit depuis la moyenne section et à l'issue d'un bilan, comme étant « à la limite de la déficience »⁸⁵⁸ ;

Nous avons convenu que je viendrais observer quelques séances dans sa classe, qu'elle me restituerait des enregistrements de certains débats comme des indications sur l'évolution du niveau des élèves. Enfin, je pourrais relever l'ensemble des cahiers de littérature de la classe.

3.2. Les choix expérimentaux : quels dispositifs ?

Pour mettre en évidence la manière dont se construit le sujet-lecteur dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, il est nécessaire de faire émerger l'activité fictionnalisante des élèves au regard de leur capacité de compréhension et d'interprétation des textes. Outre le développement d'activités langagières ou

⁸⁵⁶ Propos tenus lors de notre entretien.

⁸⁵⁷ Selon un courriel de l'enseignante en date du 28/06/2011.

⁸⁵⁸ Selon un courriel de l'enseignante en date du 27/06/2011.

linguistiques à partir des textes, il est essentiel de repérer leurs aptitudes à installer des choix lectoraux, à les soutenir, voire à les justifier. Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture littéraire au CP doit aussi modifier les représentations individuelles sur les fonctions de la lecture et donc conférer du sens à l'apprentissage. Il est donc indispensable de parvenir à établir une mesure sur l'année de l'évolution de ces représentations.

3.2.1. Deux modalités de réception à observer, un lexique à construire

Durant l'année de CP, les élèves s'installent progressivement et à leur rythme dans l'autonomie de lecture. Les activités devront donc permettre d'étudier l'évolution de la posture de sujet au regard des compétences acquises dans la maîtrise de l'acte lexique. Les mêmes types d'activités devront être effectués selon des modalités différentes de réception des textes : écoute des textes mais aussi lecture personnelle par l'élève. De la même manière que Gérard Langlade et Nathalie Lacelle⁸⁵⁹ comparent le développement des *activités fictionnalisantes* dans la *lecture* et la *spectature*, j'analyserai des données provenant de deux sources différentes. Pour plus de commodités et de rigueur scientifique dans la rédaction de la thèse et surtout pour la lecture, il me semble important de séparer nettement, dans l'analyse des données, le lexique désignant l'activité du lecteur et son niveau de maîtrise de la lecture.

Il est intéressant de noter qu'il n'y a, à ma connaissance, pas de termes permettant de désigner une lecture qui s'appuie sur l'écoute des textes. On parle de lecture dans tous les cas, alors que la réception est modifiée par le mode de réception, notamment dans le cadre de l'apprentissage de la lecture. M'appuyant sur la création du néologisme *spectature*, et la définition qu'en donne Martin Lefebvre⁸⁶⁰, je suis en mesure de définir l'activité qui consiste à travailler un texte à partir de son audition par le terme d'*auditure*. *L'auditure* sera donc considérée dans la suite de mon

⁸⁵⁹ LACELLE, Nathalie, LANGLADE, Gérard, « former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres » in DUFAYS, Jean-Louis, (dir.), article cité.

⁸⁶⁰ LEFEBVRE, Martin, *Psycho : de la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 25.

«Qu'est-ce donc que la spectature? C'est une activité, un acte, à travers quoi un individu qui assiste à la présentation d'un film – le spectateur – met à jour des informations filmiques, les organise, les assimile et les intègre à l'ensemble des savoirs, des imaginaires, des systèmes de signes qui le définissent à la fois comme individu et comme membre d'un groupe social, culturel.»

développement comme l'activité, l'acte d'appropriation par l'*auditeur* d'un texte oralisé par la voix d'un adulte (en l'occurrence un enseignant). Cette activité préfigurant la lecture autonome, je désignerai l'élève en situation d'écouter un texte dans le cadre d'une activité visant la lecture littéraire par l'expression *lecteur-auditeur*⁸⁶¹. Cette appropriation, comme dans la lecture, comporte différentes facettes : elle peut être d'ordre narratif (appropriation du contenu du récit), esthétique (appropriation d'éléments stylistiques), fonctionnelle (appropriation d'éléments de structuration du texte).

Par ailleurs, le niveau des élèves au regard de la maîtrise de l'acte lexique implique aussi de préciser le sens du terme *lecture*. Tant que les enfants n'ont pas atteint une fluidité dans le décodage des textes, le terme *lecture* peut prêter à confusion ou nécessite d'être surdéterminé par l'emploi de périphrases. Par ailleurs, ces capacités se construisent avec beaucoup d'hétérogénéité au CP. On ne peut donc pas prendre en compte une période de l'année qui déterminerait pour tous l'entrée dans la lecture autonome. Il me semble donc utile de réserver le terme de *lecture* pour désigner l'activité conduite par un élève qui a atteint une fluidité dans le décodage (il déchiffre vite et avec aisance). De ce fait, cet élève est considéré comme *lecteur* par l'institution. Il sera bien sûr indispensable d'observer aussi, chez tous ces élèves, le rapport qu'ils établissent entre leur lecture et la compréhension des textes. On peut adjoindre le terme de décodage à celui de lecture (*lecture-décodage*) pour caractériser le lecteur en devenir qui lit très lentement, car la lenteur peut générer des difficultés de compréhension et une perte de sens. Mais au sein de cette catégorie, il faut encore affiner l'observation dans la mesure où les premiers pas dans le décodage se font par tâtonnement. Les élèves installent progressivement une lecture-décodage qui tient compte de la linéarité du texte. On peut donc considérer que lorsqu'un élève pratique une telle lecture-décodage (baptisée *lecture-décodage-linéaire*) il est véritablement un *lecteur-décodeur*, puisqu'il peut tout décoder dans un mouvement linéaire mais avec lenteur et un manque d'aisance. Au début de la formation du lecteur, on assiste encore à des tâtonnements, les élèves cherchant les unités qu'ils sont capables de lire (mots, groupes de mots, voire syllabes). Leur *lecture-décodage* est donc fragmentaire et ne s'organise pas dans la linéarité du texte. Elle dépend des connaissances acquises pour identifier les mots. Tantôt, les élèves lisent des mots entiers qui appartiennent à leur capital orthographique, tantôt ils les déchiffrent parce

⁸⁶¹ On parle d'ailleurs de livres-audio ou d'audio-livres quand il s'agit de désigner des œuvres lues.

qu'ils en maîtrisent les correspondances graphophonologiques, tantôt ils les construisent selon différentes modalités qui mêlent les deux voies de lecture et s'appuient sur le contexte. Leur stratégie consiste alors à retrouver les mots qu'ils savent lire, dans l'ensemble du texte. Ils cherchent ces termes en faisant éclater la linéarité du texte et vont donc à la « pêche aux mots », pour reprendre l'expression de nombreux enseignants. Ils pratiquent une forme de lecture non linéaire que l'on peut désigner par l'expression : *lecture-décodage-éclatée*. Cette lecture convoque un lecteur-décodeur qui ne maîtrise pas totalement le décodage et que l'on peut, de ce fait, considérer comme un *lecteur-décodeur-partiel*.

En résumé, pour être rigoureuse, claire et pour une plus grande commodité de lecture, j'utiliserai quatre expressions l'une pour distinguer l'auditure de la lecture, les trois autres pour évoquer la lecture autonome et qualifier le niveau de lecture des élèves :

1. *l'auditure* qui convoque un *lecteur-auditeur* ;
2. *La lecture* qui convoque un *lecteur*, c'est-à-dire un élève qui a atteint une lecture fluide et pour lequel on est enclin à penser qu'il comprend ;
3. *la lecture-décodage-linéaire*, qui convoque un *lecteur-décodeur* capable de tout décoder mais avec lenteur ;
4. *la lecture-décodage-éclatée*, qui convoque un *lecteur-décodeur-partiel* c'est-à-dire qui n'est pas encore capable de tout décoder ;

3.2.2. Organisation des activités selon les groupes

Les contraintes inhérentes aux deux groupes étant fort dissemblables, les activités proposées comportent des différences. L'objectif reste néanmoins identique : mettre en œuvre un enseignement de la littérature dans des situations de *lecture-auditure* et de *lecture* (ou de *lecture-décodage*) pour permettre l'émergence du sujet-lecteur et de la formation du lecteur correspondant aux définitions scientifiques posées.

3.2.2.1. Le groupe de Bobigny

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

Les enseignants ont souhaité que je conduise moi-même les séances en demi-groupe. Les élèves ont été regroupés selon une hétérogénéité de niveau de lecture pour faciliter les échanges entre pairs et la coopération dans la compréhension. Les élèves possèdent un cahier baptisé cahier de littérature dans lequel ils garderont des traces des travaux réalisés durant ces séances. Trois dispositifs étaient prévus au départ dans cette expérimentation. Un calendrier précis des séances a été établi à raison d'une séance par quinzaine entre les mois de novembre et mai.

a) Dispositif 1 :

Les séances réalisées dans ce dispositif visent la mise en œuvre des activités *d'auditure* et/ou de *lecture* de textes littéraires permettant de faire émerger les représentations des élèves sur l'activité de lecture et le rôle du lecteur d'une part ; les activités fictionnalisantes des élèves au regard de la compréhension et de l'interprétation des textes, d'autre part. La première séance a été consacrée à la présentation des modalités de travail. Puis dix séances ont été réalisées entre novembre 2010 et mai 2011. Chacune a été enregistrée avec un dictaphone. La vidéo aurait été plus pertinente, cependant, la présence d'une caméra dans une classe est souvent perturbante et peut modifier l'attitude des élèves. Comme je veux mobiliser le sujet-lecteur (et le sujet-lecteur-auditeur) il était indispensable de mettre les élèves dans une situation sécurisante. Le dictaphone n'est pas perceptible dans la mesure où ils l'identifient comme un téléphone portable.

b) Dispositif 2 :

Il s'agit d'entretiens individuels de 10 à 20 mn chacun, conduits trois fois dans l'année (fin novembre / fin mars / fin mai) avec neuf élèves⁸⁶² choisis par les enseignants en fonction de leur niveau de décodage. Ils ont sélectionné, à ma demande : un lecteur (ou un enfant en passe de le devenir), un lecteur-décodeur, un lecteur-décodeur-partiel. Ce dispositif vise une meilleure observation des activités fictionnalisantes et de la construction du rapport à la lecture. Dans ces séances, j'utilise les mêmes œuvres que celles travaillées dans le dispositif 1. J'utilise aussi l'ouvrage : *Le feuilleton d'Hermès, la mythologie en cent épisodes*⁸⁶³.

⁸⁶² Trois par classe.

⁸⁶³ SZAC, Murielle, DUVIVIER, Jean-Manuel, *Le feuilleton d'Hermès, la mythologie en cent épisodes*, Bayard, Montrouge, 2006.

Par ailleurs, étant donné que les élèves travaillaient autour de la mythologie grecque, j'ai proposé aux enseignants de lire régulièrement (au moins deux fois par semaine) l'œuvre de Murielle Szac *Le feuilleton d'Hermès*. Les récits mythologiques, écrits pour être lus à voix haute reprennent assez fidèlement les sources mythologiques. L'auteure, qui a une formation littéraire, a travaillé à partir des textes traduits et de sources scientifiques reconnues⁸⁶⁴. En outre, cette œuvre fait partie des ouvrages dont Serge Boimare recommande la lecture⁸⁶⁵ pour développer une attitude participative et installer une médiation culturelle. Il m'a paru intéressant de recueillir, dans les entretiens, les traces laissées par ces lectures offertes dans la mémoire des élèves.

Les trois professeurs ont accepté « d'essayer », mais se sont montrés fort dubitatifs quant à la poursuite de cette expérience. En effet, l'ouvrage comporte des dessins assez vagues et stylisés, qui ornent l'ouvrage plutôt que de l'illustrer. Les épisodes leur paraissaient trop longs. Ils estimaient donc que les élèves ne pourraient pas suivre. Assez rapidement pourtant, les enfants ont réclamé ses lectures, poursuivies jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Enfin, j'avais, dans un premier temps, envisagé de filmer des séances de débats interprétatifs sur les albums travaillés, conduites par les enseignants. J'ai dû y renoncer, les professeurs ne se sentant pas suffisamment à l'aise pour accepter ce regard posé sur leur conduite de classe.

3.2.2.2. Le groupe de Gagny

Avec le groupe de Gagny, il n'y a pas lieu de construire un dispositif expérimental spécifique, dans la mesure où l'enseignante forme ses élèves avec un manuel permettant de recueillir des données provenant des lectures littéraires, de la compréhension et de l'activité fictionnalisante des élèves.

Ce recueil s'effectue à partir :

- des cahiers de littérature des élèves (que j'ai été autorisée à photocopier),
- de transcriptions d'échanges enregistrés au sein de la classe sur les œuvres et la lecture,

⁸⁶⁴ Par exemple : GRIMAL, Pierre, *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Presses Universitaires de France, 1951.

⁸⁶⁵ Qui l'a préfacé.

- d'informations communiquées par l'enseignante sur le niveau des élèves et leur réception des textes (échanges par courriel essentiellement pour conserver des traces écrites).

Par ailleurs, l'enseignante a organisé, à ma demande, deux discussions avec les élèves pour recueillir leur représentation au sujet des fonctions de la lecture. Elle m'a aussi communiqué la trace de toutes les activités conduites en plus du travail proposé dans le manuel. Elle a notamment fait participer sa classe à l'opération « école et cinéma ».

3.3. Les choix expérimentaux : quelles activités ?

3.3.1. Les activités à Bobigny (manuel *Max, Jules et leurs copains*)

Séances 1 et 2 : albums

1. *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*
2. *Les trois cochons petits et le méchant grand-loup*

Période : novembre

Objectif : choisir un récit à partir de la représentation iconographique d'un personnage. Manifester sa compréhension d'un récit, entrer dans un débat.

Séance 1 Je présente des représentations iconographiques du monstre / du loup et des trois cochons petits et d'un enfant⁸⁶⁶ Les élèves sont invités à choisir l'album qu'ils souhaitent entendre. Ensuite, auditure de l'album et échanges.

Séance 2 : Nouvelle auditure du texte choisi et initiation d'un échange entre les élèves.

Consignes : « Que pensez-vous de l'attitude des personnages ? »
(reformulation que pensez-vous de ce qu'ils font ? pourquoi le font-ils ?)

Séance 3 : album : *Un livre ça sert à quoi ?*

Période : décembre

Objectif : Faire émerger les représentations des élèves à propos de l'activité de lecture. Laisser émerger des réactions spontanées pendant la lecture.

Séance 3 En début de séance, je demande aux élèves « à quoi servent les livres ? » « A quoi servent les histoires ? »

⁸⁶⁶ Extrait du récit « le hamster à roulettes », qu'aucune classe n'a choisi.

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

Puis je montre l'ensemble des images de l'album avant de le lire. Après l'auditure, je les laisse échanger et réagir sans donner mon point de vue.

Il s'agit de recueillir des réactions spontanées sur les différentes manières de lire.

Séance 4 et 5 : texte support *Hansel et Gretel*.

Période : Janvier

Objectif : Faire émerger le sens du texte à partir des activités fictionnalisantes des élèves dans le cadre de l'auditure d'un texte

Séance 4 Consigne : « vous écoutez l'histoire en fermant les yeux. Vous essayez de retenir les images qui sont dans votre tête quand vous écoutez cette histoire. »

Ensuite, vous me direz ce que vous avez vu, vous le dessinerez sur votre cahier de littérature.

Il s'agit de développer et de valoriser l'activité subjective et intersubjective des élèves. L'échange à partir des dessins permettra de revenir sur la compréhension du récit.

Séance 5 : Consigne : « Je vais vous relire l'histoire d'Hansel et Gretel, vous écoutez l'histoire en fermant les yeux. Vous essayez de retenir les images qui sont dans votre tête quand vous écoutez cette histoire et vous me dites ensuite où et qui vous aimeriez être dans l'histoire ? »

Il s'agit de revenir sur la compréhension du récit en verbalisant un processus d'identification, qui implique la centration sur un personnage. Une demande de justification du choix exprimé permettra de revenir sur les actions, le tempérament du personnage, donc de travailler la compréhension selon des modalités différentes et en partant de sa lecture participative.

Séance 6 : album support : *Le grand voyage de Nils Holgersson*⁸⁶⁷

Période fin janvier

Objectif : faire émerger le sens de l'album à partir des activités fictionnalisantes des élèves.

L'activité se déroulera selon les mêmes modalités que l'activité 5.

⁸⁶⁷ LASA(de), Catherine , VENDRELL, Carme Solé, *Le grand voyage de Nils Holgersson*, op. cit..

Séances 7 et 8 : album support : *C'est pas moi*⁸⁶⁸

Période février- mars

Objectif : découvrir un album seul, en lire des passages et manifester sa compréhension

Séance 7 1. Les élèves ont une copie de l'album qu'ils feuilletent. Puis je leur demande de lire les pages sélectionnées⁸⁶⁹.

Consigne : « vous allez essayer de lire ce passage de cette histoire puis vous me raconterez ce qui se passe. »

2. Auditure : Je lis les pages aux élèves. Reformulation et retour sur la compréhension.

Séance 8 : Auditure du début de l'album. Echanges

Puis procédure identique que lors de la séance 7 avec de nouvelles pages.

Auditure de la fin de l'album et échanges.

Il s'agit ici de mesurer comment les élèves entrent dans les textes littéraires en lecture autonome. Quelle influence l'activité de décodage a-t-elle sur leur compréhension des textes ?

Séances 9 et 10 : album support : *J'veux pas y aller*⁸⁷⁰

L'objectif et les procédures sont identiques à ceux formulés lors des séances 7 et 8.

3.3.2. Les activités proposées dans la classe qui utilise *A l'école des albums*

A partir du cahier de littérature, j'analyserai les productions écrites et les dessins ou collages, réalisés par tous les élèves module par module (chaque module correspondant à une période d'apprentissage). Le recueil de données s'arrêtera à la fin du module 7, c'est-à-dire fin mai. Les modalités d'approche auditure/lecture étant en permanence mêlées, je ne les dissocierai pas dans les analyses.

Module 1 : album *Trop ceci cela*

Période septembre

⁸⁶⁸ ROBERT, Emmanuelle, BADEL, Ronan, *C'est pas moi*, op. cit.

⁸⁶⁹ Cf. Copie des pages en annexes p. 34-35

⁸⁷⁰ POMMAUX, Yvan, *J'veux pas y aller*, op. cit.

Objectif : Manifester une activité subjective.

Les élèves sont invités à produire un écrit personnel : la rédaction d'une phrase pour légender l'image d'un personnage de l'album. Ils reproduisent cette tâche deux fois à partir des images de l'album illustrant les phrases : « Rémi est trop petit » / « David est trop rapide ». Ces phrases ont été travaillées par l'auditure dans le cadre du travail de compréhension globale de l'album, puis en lecture dans le livre de l'élève.

Module 2 : album *Léon et son croco*

Objectif : Manifester sa compréhension du déroulement chronologique d'un récit à partir de quatre images séquentielles.

Période : octobre

Le tri d'images permet de manifester la compréhension de l'enchaînement des faits dans le récit. Puis ils doivent légender les images. Cet écrit incite les élèves à reformuler le texte en ajoutant éventuellement des éléments issus de leur perception subjective du récit.

Module 3 : album *Le petit roi*

Objectif : Développer la créativité des élèves.

Période novembre-début décembre

Les élèves sont invités à compléter la phrase : « Il était une fois un petit roi qui s'appelait Moi et qui... ». Il s'agit de les conduire à inventer une autre phrase, à partir d'une mise en situation du personnage par le texte.

Module 4 : album *L'arbre lecteur*

Période : décembre début janvier

Objectif : écouter un texte et produire une concrétisation imageante. Repérer les éléments stables du texte.

Il s'agit de dessiner l'arbre du texte après l'auditure des cinq premières pages. Dans un second temps, une confrontation de l'ensemble des dessins a lieu pour découvrir que les représentations de chaque élève présentent des ressemblances et des différences et donc prendre conscience de la dimension subjective de la réception des textes. Cela permet de s'interroger sur la pertinence des choix réalisés au regard de la lettre du texte. Puis chaque élève doit produire un écrit afin de définir s'il a

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

respecté les éléments stables du texte. La lecture des phrases par les élèves intervient avant la rédaction du texte.

Module 5 : *Moi j'adore ! maman déteste*⁸⁷¹ (reproduction d'un court texte dans le livre de l'élève) et *C'est pas moi !*

Période janvier

Activité 1

Objectif : Développer la créativité et manifester sa compréhension d'une structure.

Les élèves doivent produire un écrit d'invention à partir d'un texte existant. Celui-ci reproduit dans le livre de l'élève est construit sous forme d'aphorismes qui illustrent ce que le narrateur-enfant adore et que la mère déteste (exemple « le manche de la cuillère pleine de confiture, de beurre, de chocolat »⁸⁷²). Les élèves sont invités à produire un écrit conçu sur ce modèle. Ils ont découvert le texte de départ par la lecture autonome.

Activité 2

Objectif : Manifester sa compréhension et son interprétation dans un débat

Période : fin janvier-début février

Un débat est organisé en deux temps

- le premier vise à comparer le texte aux autres textes du réseau⁸⁷³ sur la notion de bêtises : « qu'est-ce qui est pareil et qu'est-ce qui n'est pas pareil dans les textes que je vous ai lus ? »

- Le deuxième vise à répondre à la question : « Est-ce le petit garçon qui a fait toutes les bêtises ? »

Module 6 : album *La princesse au petit pois*

Période : mars

Objectif : Construire un répertoire de citations pour développer sa créativité et sa capacité à rédiger.

⁸⁷¹ BRAMI, Elisabeth, NEOUNIC (le), Lionel, *Moi j'adore, maman déteste*, Seuil Jeunesse, Paris, 1997

⁸⁷² *Ibid.*

⁸⁷³ PERRAULT, Charles, *Le chat botté*, SEGUR (La comtesse de), « les poissons », in *Les malheurs de Sophie*, PERRIN, Agnès (d'après Esope), *Le petit garçon qui criait au loup* (texte inséré dans le guide pédagogique de la méthode)

Deux productions d'écrits ont été réalisées par les élèves :

- La première consiste à copier des phrases prélevées dans des histoires qu'on a aimées ,

- Puis les élèves doivent produire un texte à partir d'un personnage, ou d'un conte qui plaît en utilisant des phrases qu'ils ont prélevées dans le texte.

Module 7 : album *La soupe au caillou*

Objectif : Exprimer une concrétisation imageante et de justifier son choix

Période fin avril

L'élève est invité à exprimer une préférence dans le choix d'une histoire et de représentations iconographiques du stéréotype du loup reproduites dans le livre de l'élève⁸⁷⁴, **Consigne** : « Quels loups peuvent correspondre à l'histoire ? pourquoi ? » La question permet aux élèves.

Après auditure de deux versions du *Petit chaperon rouge* (Perrault et Grimm), l'élève est conduit à choisir la version qu'il préfère et à faire un dessin qui montre quelle version il a choisie. La consigne est difficile car elle implique de faire un choix, mais impose une réflexion sur les différences entre les deux versions.

3.4. Une nécessaire analyse qualitative

3.4.1. L'incidence des variables sur le choix des activités

Ma problématique et les contraintes de terrain me conduisent à envisager, pour chaque école, des modalités expérimentales différentes qui respectent les choix ainsi que les convictions des enseignants. En effet, dans le groupe de Bobigny, je suis amenée à conduire moi-même les séances, en dehors de la classe. Dans le groupe de Gagny, les séances, au contraire, sont totalement intégrées à l'apprentissage et dirigées par l'enseignante elle-même.

Cette variable, en ce qui concerne l'école de Bobigny, implique une disjonction plus importante entre les apprentissages, dans la mesure où ils sont conduits par deux enseignants différents et avec, de surcroît, une tierce personne

⁸⁷⁴ PERRIN, Agnès (dir.), *A l'école des albums CP, manuel de l'élève, op. cit.*, p. 121 (cf la reproduction de cette page en annexe p.).

intervenant dans un contexte qui n'est pas celui de la classe. *A contrario*, les enseignants de terrain ne maîtrisent pas la didactique de la lecture littéraire, telle que je l'ai envisagée à l'appui des théories exposées dans les deux premiers chapitres de cette thèse. Pour parvenir à construire une expérimentation centrée sur la prise en compte du sujet-lecteur, il est donc plus intéressant que je conduise moi-même les activités car j'anticiperai mieux les réactions des élèves et surtout j'accepterai plus facilement l'émergence de la subjectivité sous toutes ses formes.

Dans le groupe de Gagny, l'enseignante n'a pas été formée spécifiquement à la didactique de la littérature dans la perspective que je développe. Néanmoins, elle a acquis, par ses études universitaires⁸⁷⁵ et son expérience professionnelle, des connaissances littéraires qui lui confèrent une grande aisance dans la compréhension des enjeux liés à cet enseignement. L'analyse qu'elle a faite du manuel lors de notre entretien témoigne d'une réelle prise de conscience du statut du littéraire dans cette méthode d'apprentissage. Elle dit l'avoir choisie, parce que le manuel n'invite pas uniquement à apprendre à lire avec la littérature, mais qu'il permet surtout de comprendre « que la littérature, c'est d'abord pour soi ».

3.4.2. Méthodologie d'analyse des données

Mes choix expérimentaux ne visent donc pas la quantification de résultats chiffrés. En effet, d'une part, je n'ai pas conçu le panel pour installer un groupe témoin et un groupe expérimental. D'autre part, les variables que je mets en œuvre dans l'expérimentation sont trop nombreuses pour pouvoir installer une quantification scientifiquement acceptable. La réflexion sur la prise en compte de la subjectivité des élèves impose d'ailleurs une analyse des manifestations exprimées par cette subjectivité, de la relation que chaque réalité subjective entretient avec le texte. Il ne s'agit donc pas « d'accorder une priorité aux jeux des corrélations qui peuvent être établies entre les variables sous observation »⁸⁷⁶, mais plutôt de « saisir une réalité telle que la vivent les sujets »⁸⁷⁷ mis dans différentes situations d'apprentissage. Je cherche, dès lors, à comprendre la manière dont les élèves

⁸⁷⁵ Elle est titulaire d'une licence de Lettres modernes

⁸⁷⁶ POISSON, Yves, « L'approche qualitative et l'approche quantitative dans la recherche en éducation », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, n°3, 1983, p. 370.

⁸⁷⁷ *Ibid.*, p. 371.

s'approprient les activités proposées, à observer les réactions que les situations produisent dans leur rapport à la lecture.

L'approche qualitative permet à l'observateur de pénétrer plus profondément dans le vécu des sujets observés et d'atteindre finalement une meilleure connaissance de la réalité symbolique.⁸⁷⁸

Les données recueillies constitueront donc un moyen de décrire une réalité vue de l'intérieur et de la conceptualiser au regard du cadre épistémologique que j'ai préalablement construit. Pour cela, je m'appuierai parfois sur des comparaisons chiffrées au sein d'un même groupe expérimental, pour situer le sujet analysé au regard d'un ensemble. Mais, il n'est pas utile pour ma recherche, de comparer des réalisations issues de contextes différents afin d'en établir une forme de hiérarchisation. Je souhaite plutôt parvenir à dégager des observables permettant de constituer un ensemble de « connaissances épistémiques à partir de différentes réalités empiriques. »⁸⁷⁹

Peut-on dire alors que cette démarche est plus inductive que déductive ?

Selon l'analyse de M. Anadon et F. Guillemette⁸⁸⁰, je peux affirmer que ma démarche semble impliquer plutôt une recherche hypothético-déductive dans la mesure où j'ai défini un cadre théorique et posé des hypothèses de recherche que je souhaite valider. Les données que je projette de recueillir, ont été déterminées à partir d'un échantillonnage théorique issu des recherches analysées dans les deux premiers chapitres de cette thèse, puisque j'ai choisi d'approcher le terrain avec des présupposés scientifiques. Dès lors, je vais recueillir uniquement les données que je juge pertinentes au regard des connaissances acquises aujourd'hui. Cependant, l'échantillonnage théorique sur lequel je fonde mon propos définit un axe épistémique qui ne peut s'appliquer sans adaptation à la réalité de ma recherche, puisque je m'appuie sur des formes de modélisation de la réalité du lecteur pour définir la réalité de l'apprenti-lecteur. Dès lors, le recueil sera réalisé dans le but de favoriser « le développement d'une analyse théorisante »⁸⁸¹. En procédant ainsi, je serai en mesure de lier la théorie que je souhaite faire émerger aux connaissances liées au lecteur expert et à l'apprentissage de la lecture. L'aspect

⁸⁷⁸ *Ibid.*, p. 373

⁸⁷⁹ ANADON, Martha, GUILLEMETTE, François « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? » in *Recherches qualitatives – Hors Série – numéro 5*, 2007, p. 27.

⁸⁸⁰ *Ibid.*, p. 30-33.

⁸⁸¹ *Ibid.*, p. 31 .

déductif de ma démarche est donc réalisé au profit d'un ensemble essentiellement inductif.

Par ailleurs, M. Anadon et F. Guillemette⁸⁸² rappellent aussi qu'il serait illusoire de penser que l'on peut construire une recherche en étant « vierge » de toute représentation préalable. La recherche inductive n'exclut pas les préjugés issus des présupposés scientifiques ou socio-culturels du chercheur. Dans le cas de mon travail, cette observation relève de l'évidence dans la mesure où j'ai déjà mis en œuvre un outil didactique sur lequel j'appuie, en partie, la dimension exploratoire de ma recherche. Dès lors, la dissociation des choix expérimentaux réalisés pour chaque groupe doit témoigner d'une volonté d'écarter au maximum les préjugés de départ pour construire un panel ouvert. De ce fait, le recueil de données sera plus conséquent et plus riche dans le groupe de Bobigny pour permettre une interprétation plus large des informations recueillies puisque ce groupe apprend à lire selon des modèles théoriques qui ne reposent pas sur le cadre épistémologique défini par les didacticiens de la littérature.

L'analyse inductive permet une description et une interprétation des phénomènes à partir du cadre théorique de référence. Mais, dans le cas qui m'occupe, il paraît essentiel de procéder aussi par inférences abductives⁸⁸³, c'est-à-dire de tenter de dégager des relations conceptuelles entre les catégories définies préalablement et donc « des règles » posées pour mieux comprendre les phénomènes. Ainsi, il est essentiel, par exemple, d'observer dans une analyse inductive, si les activités proposées permettent aux apprentis lecteur de mobiliser la triple instance définie par M. Picard ou V. Jouve. Mais, l'observation de la mise en œuvre de ces instances ne suffira pas à se renseigner sur la manière dont l'apprenti lecteur se construit comme lecteur empirique et critique. Dès lors, il me faudra interroger aussi ce qui conditionne, provoque, innerve la mise en œuvre d'une instance et les réseaux de relations qu'elles conduisent pour mieux cerner le fonctionnement de l'apprenti lecteur dans la lecture littéraire. Pour ce faire, le chercheur qui procède ainsi « combine de manière créative des faits empiriques et des cadres heuristiques de référence »⁸⁸⁴. Cette combinaison, dans le cas d'une transposition des cadres de référence sur une nouvelle réalité, peut aboutir à la redéfinition de ceux-ci. Ainsi, en

⁸⁸² *Ibid.* p. 33

⁸⁸³ KELLE, Udo, *Computer-Aided Qualitative Data Analysis : Theory, Methods and Practice*. London, Sage, cite par ANADON, Martha, GUILLEMETTE, François, article cité p. 33

⁸⁸⁴ *Ibid.*

procédant à une analyse qui relève à la fois de l'induction et de l'abduction, je devrais être en mesure de proposer une modélisation de l'apprenti-sujet-lecteur appuyée sur les modèles définis pour le sujet-lecteur.

Pour conclure

Ce chapitre aura permis de confronter les différents manuels d'apprentissage au regard des théories de l'apprentissage de la lecture, du lecteur et de la didactique de la littérature.

L'analyse des manuels met en évidence des postulats généraux et spécifiques. D'un point de vue général, la corrélation entre les dates de publication et de réformes des programmes scolaires témoigne d'une certaine imperméabilité des programmes sur l'écriture des manuels. J'ai constaté, en effet, que l'appui sur la littérature, qui aurait dû s'accroître de 2002 à 2006, pour diminuer à partir de 2006, reste stable. Par ailleurs, la littérature ne s'est pas installée véritablement comme objet d'enseignement dans la majorité des publications pédagogiques à l'usage des classes de CP. Certes, « la question du littéraire », telle que la définit F. Marcoin⁸⁸⁵, est posée dans la plupart des manuels, soit parce que leurs auteurs ont fait délibérément ce choix, soit parce qu'elle est sous-jacente aux textes proposés. Cependant, la qualité littéraire des textes offerts à la lecture des élèves est variable, tant dans leur résistance que dans leur consistance.

D'un point de vue plus spécifique, les analyses montrent que les choix méthodologiques effectués pour l'apprentissage du décodage sont relativement uniformes. L'ensemble des manuels proposent un apprentissage organisé des correspondances graphophonologiques. Cependant, il apparaît que le retour du livre de l'élève⁸⁸⁶, au détriment des albums de l'élève, permet de rendre les choix didactiques dans ce domaine plus lisibles. Il semble que la dissociation des pratiques langagières et linguistiques ait réellement ouvert une nouvelle voie méthodologique, reconnue par les praticiens, l'ONL, mais dont la théorisation est encore peu développée. Ainsi, la visibilité de cette démarche dans les quatre manuels qui la mettent en œuvre, reste très variable et organisée de façon très différente.

⁸⁸⁵ MARCOIN, Francis, « la question du littéraire dans les manuels de lecture au CP », in *Le manuel de lecture au CP*, article cité.

⁸⁸⁶ Cf. dénomination choisie au début de ce chapitre, p.

Chapitre 3 : constitution du protocole expérimental

L'apprentissage langagier se construit-il de la même manière quand le texte lu par l'enseignant côtoie sur la même page le texte lu par l'élève ?

Sur le plan littéraire, l'analyse des différents albums ou textes littéraires travaillés témoigne de la variété du répertoire. L'étude de ces œuvres permet d'affirmer que la littérature de jeunesse propose dans son répertoire des œuvres qui répondent aux critères de définition de la littérature. J'ai pu mettre en évidence que certains albums, à l'instar de la littérature pour adulte, répondent aux critères esthétiques, langagiers, thématiques, de résistance et de consistance sur lesquels s'appuient les essais de définition du littéraire aujourd'hui.

Enfin, sur le plan méthodologique, ce chapitre aura permis d'exposer le projet expérimental, avec son ambition et ses limites. La difficulté rencontrée pour constituer le terrain expérimental et recueillir des données témoigne de la complexité dans l'organisation d'une recherche didactique menée individuellement. Si de nombreuses variables ont été prises en compte, il n'en reste pas moins que certains facteurs ne seront pas mesurables, et parmi eux l'impact des situations, notamment dans la mise en œuvre des séances dans le groupe de Bobigny. Cependant, le choix de traiter les données de façon qualitative, dans une méthodologie à la fois inductive et abductive, devrait, théoriquement limiter ces effets.

Il me reste maintenant à analyser les données recueillies pour revenir sur mes hypothèses et ma problématique. Je serai alors en mesure de tirer un bilan de cette recherche.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Comme je l'ai évoqué à la fin du chapitre 3, les données recueillies seront analysées au regard des cadres théoriques développés dans les deux premiers chapitres de cette thèse. Le lecteur réel est celui qui sait tirer des profits symboliques de ses lectures, qui lit pour lui-même, pour conforter ou modifier son rapport, à l'ipséité et à l'altérité. Pour donner du sens à l'apprentissage de la lecture, il est nécessaire de conduire avec les élèves une forme de réflexion épistémologique afin d'installer une représentation de ces fonctions symboliques de la lecture.

La première partie de mon étude sera donc consacrée à l'analyse des prises de représentations exprimées à partir d'échanges conduits avec les classes et dans des entretiens individuels. Pour réaliser cette partie de l'étude, je m'appuierai sur une première série de données⁸⁸⁷ constituées des réponses apportées par les élèves aux questions concernant les fonctions de la lecture, réponses saisies d'une part lors des activités collectives mises en œuvre avec le groupe de Bobigny ; d'autre part dans les entretiens individuels réalisés dans chaque école⁸⁸⁸. Je construirai alors une typologie des représentations concernant l'acte de lire, exprimées durant ces échanges, qui permettra de définir un niveau de conceptualisation de la lecture par les élèves participant à l'expérimentation.

Par ailleurs, il est important, pour répondre à mes hypothèses de recherche concernant l'intérêt de la lecture littéraire dans l'apprentissage de l'acte lexique, de comprendre comment la subjectivité des élèves se mobilise (ou ne se mobilise pas) dans l'auditure ou la lecture des œuvres. Cela doit permettre de mieux percevoir la manière dont ceux-ci entrent ou non dans l'activité de lecture littéraire, puis de cerner les instances du lecteur⁸⁸⁹ mobilisées durant la lecture l'auditure des textes.

⁸⁸⁷ L'ensemble des données qui servent à l'analyse, sont transcrites des enregistrements (pour l'école de Bobigny) ou recueillies par l'enseignante (pour le groupe de Gagny). Elles sont reproduites dans le volume d'annexes p. 5-13.

⁸⁸⁸ Par mes soins pour l'école de Bobigny, par l'enseignante pour l'école de Gagny.

⁸⁸⁹ Selon les modèles développés par M. Picard et V. Jouve.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Pour cette partie de l'analyse, je m'appuierai sur une seconde série de données, présentant des traces des activités subjectives manifestées par les élèves, et collectées en fonction des activités proposées dans chacune des deux écoles.

Pour l'école de Bobigny, j'utiliserai des données recueillies :

- dans des débats et des entretiens enregistrés durant les séances d'auditure des textes ;

- dans les entretiens individuels enregistrés à partir de lectures d'extraits des œuvres présentées en fin de chapitre trois⁸⁹⁰.

Pour l'école de Gagny, je m'appuierai sur :

- l'échange conduit autour de l'interprétation de l'album *C'est pas moi*, retranscrit par l'enseignante ;

- les traces écrites ou les dessins réalisés dans les cahiers de littérature à partir des activités présentées dans le chapitre 3 ;

- les réponses individuelles des élèves aux deux questions posées par l'enseignante⁸⁹¹ « aimez-vous les histoires ? Pourquoi ? »

Pour organiser l'analyse de cette seconde série de données, je me demanderai notamment au regard de la typologie des activités fictionnalisantes proposée par G. Langlade et N. Lacelle, comment s'installe *l'activité fantasmatique* et la *concrétisation imageante* chez l'apprenti-lecteur. En outre, j'observerai notamment si ces manifestations de l'imaginaire des jeunes lecteurs traduisent, puis génèrent une meilleure compréhension de l'œuvre et de son interprétation.

Par cette analyse, il s'agit donc d'observer les situations d'auditures et de lectures conduites par le jeune lecteur, en interrogeant sa réception des textes ; les modalités selon lesquelles cette réception s'organise ; l'impact de la maîtrise des stéréotypes ; mais aussi des compétences acquises dans le domaine du décodage sur cette réception. Ce sont donc les procédures mises en œuvre par les élèves qui seront au centre de mon étude. Cette analyse devrait me permettre finalement de construire une ébauche de modélisation de l'apprenti-lecteur en confrontant les résultats obtenus aux théories développées par M. Picard et V. Jouve.

1. Représentations de la lecture

⁸⁹⁰ Cf. p. 33-44.

⁸⁹¹ Retranscrites en annexe p. 9-13.

Dans cette première partie, par l'étude de données enregistrées, retranscrites et présentées ci-dessous, j'établirai une typologie des représentations exprimées par les élèves au sujet de la lecture.

1.1. Organisation des données

1.1.1. Désignation des écoles et des classes :

Les enseignants m'ayant demandé de respecter leur anonymat et celui de leurs élèves qui participent aux entretiens, j'utiliserai des sigles pour distinguer les classes et des prénoms factices pour parler des élèves

L'école de Bobigny sera désignée par le nom de la commune Bobigny (manuel : *Max, Jules et leurs copains*) et les classes par des numéros C1 / C2 / C3.
An

- C1 : école de Bobigny – classe 1 : enseignant chevronné en CP (M1).
- C2 : école de Bobigny – classe 2 : enseignant chevronné qui débute sa deuxième année en CP (M2).
- C3 : école de Bobigny – classe 3 : enseignant-titulaire 2^{ème} année, qui débute en CP (M3).

L'école de Gagny sera désignée par le nom de la commune Gagny (méthode *A l'école des albums*), la classe par le sigle C4

- C4 : école de Gagny – classe 4 : enseignant chevronné qui débute en CP (M4).

1.1.2. Désignation des élèves

L'ensemble des élèves seront désignés par leurs prénoms. Pour les activités collectives, quand cela sera nécessaire, je stipulerai le niveau de lecture⁸⁹² indiqué par les enseignants durant l'expérimentation à ma demande.

⁸⁹² Lecteur ; lecteur décodeur ; lecteur décodeur partiel.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Les élèves de l'école de Bobigny qui ont participé aux entretiens seront désignés par un prénom factice. Ils ont été choisis par les enseignants en début d'expérimentation en fonction de leur niveau de lecture que j'indique ci-dessous. Lorsque cela sera nécessaire, si le niveau de lecture a évolué, je l'indiquerai dans le cours de l'analyse.

Classe 1

Ahmed désigne l'élève lecteur choisi par l'enseignant de la classe 1 de Bobigny.

Yannick désigne l'élève lecteur-décodeur choisi par l'enseignant de la classe 1 de Bobigny.

Maria désigne l'élève lecteur-décodeur-partiel choisi par l'enseignant de la classe 1 de Bobigny.

Classe 2

Aïcha désigne l'enfant lecteur choisi par l'enseignant de la classe 2 de Bobigny.

Assia désigne l'enfant lecteur-décodeur choisi par l'enseignant de la classe 2 de Bobigny.

Mirvin désigne l'enfant lecteur-décodeur-partiel choisi par l'enseignant de la classe 2 de Bobigny.

Classe 3

Simon désigne l'enfant lecteur choisi par l'enseignant de la classe 3 de Bobigny.

Alim désigne l'enfant lecteur-décodeur choisi par l'enseignant de la classe 3 de Bobigny.

Milan désigne l'enfant lecteur-décodeur-partiel choisi par l'enseignant de la classe 3 de Bobigny.

1.1.3. Les données recueillies et transcrites

1.1.3.1. Ecole de Bobigny

Comme je l'ai mentionné en fin de chapitre 3, les activités collectives sont organisées en demi-groupe classe, enregistrées puis retranscrites partiellement dans

le volume d'annexe. J'ai opéré une sélection des données en fonction des récurrences des situations et de leur pertinence au regard de la lecture littéraire.

En ce qui concerne les entretiens, je n'ai pas organisé de questionnaire préalable pour permettre d'entrer dans un dialogue avec l'élève. En effet, je ne souhaitais pas recueillir des données quantifiables mais observer des procédures et des représentations, dès lors, il fallait ménager une certaine souplesse dans l'échange. Néanmoins, j'ai structuré un fil conducteur identique à chaque entretien : représentation de l'acte de lire ; rapport individuel et familial à la lecture ; compréhension des textes dans l'auditure et la lecture autonome d'extraits.

1.1.3.2. Ecole de Gagny

Les deux entretiens et débats ont été enregistrés et retranscrits par l'enseignante qui me les a communiqués. Les autres traces proviennent des cahiers de littérature que j'ai été autorisée à photocopier durant l'année.

1.1.3.3. Type de données recueillies

Le corpus de données, recueilli pour analyser les représentations de l'acte de lire et leur évolution, s'organise autour de différentes sources :

- un échange conduit en demi-groupe enregistré en décembre⁸⁹³ dans les trois classes de Bobigny. Ces échanges ont été initiés à partir de l'album *Un livre ça sert à quoi ?* J'ai posé aux élèves la question : « un livre ça sert à quoi ? » puis l'ai reformulée « une histoire ça sert à quoi ? » ;

- des extraits des entretiens individuels conduits (décembre/février/mai) avec les neuf élèves sélectionnés, enregistrés, dont de nombreux extraits sont retranscrits en annexe⁸⁹⁴. Les questions sont systématiquement posées en début de séances à partir d'un oral. Les entretiens sont organisés autour d'un dialogue avec les élèves et visent des objectifs.

- des représentations individuelles recueillies en deux fois à Gagny par l'enseignante de la classe (C4). Une première question a été posée : « à quoi ça sert de savoir lire ? » en février. Puis une seconde question en avril posée différemment (« Aimez-vous les histoires ? Pourquoi ? »).

⁸⁹³ Cf. annexes p. 5-8.

⁸⁹⁴ Cf. annexes p. 33-45.

Ces données ne sont donc pas équivalentes et la nature de la question posée peut éventuellement influencer les élèves dans leur réponse. En effet, l'interrogation « Un livre, ça sert à quoi ? » est ambiguë car elle invite à dégager l'utilité des livres. Pour limiter cet effet, la question est reformulée : « à quoi ça sert de savoir lire ? », « à quoi servent les histoires ? » etc.

L'analyse permet de dégager une typologie des représentations et d'observer partiellement l'évolution des élèves dans les deux groupes.

1.2. Une représentation fermée de l'acte de lire

1.2.1. Des réponses qui n'évoquent pas l'acte de lecture

1.2.1.1. A Bobigny, des représentations liées à l'objet livre

8,5 % des élèves de Bobigny apportent aux questions « un livre ça sert à quoi ? », « une histoire ça sert à quoi ? », une réponse qui ne convoque pas la lecture mais la manipulation de l'objet livre, en affirmant par exemple qu'un livre sert à regarder « les pages » ou « les images » ; « à bien regarder les images » ; « à regarder les images qui font peur ». Dans cette dernière assertion, l'ajout de la relative indique déjà une posture affective dans la lecture d'images, qui se transférera peut-être sur la relation au texte.

1.2.1.2. Des représentations liées aux tâches conduites en classe

Par ailleurs à Bobigny, on constate aussi que 10,5% des formulations impliquent une relation à l'activité réalisée en classe autour du livre ou de la lecture.

Ryad s'intéresse à la manière dont les livres doivent être manipulés dans la classe. Il formule uniquement des obligations imposées par l'enseignante et à la peur d'être pris en défaut.

Il faut pas déchirer les livres sinon la maîtresse elle va nous engueuler.
Quand tu lis une histoire il faut les remettre en ordre sinon on se fait gronder.⁸⁹⁵

⁸⁹⁵ Cf. annexes p. 6-7.

Il est important de préciser que Ryad est un élève qui présente des troubles de l'attention et parfois un comportement agité, ce qui peut expliquer cette crainte de la punition, car Ryad est souvent puni. Le cas de cet élève est intéressant, car il manifeste une relation à l'objet-livre opposée à celui décrit par les écrivains. Cette représentation est vraisemblablement liée, comme pour les écrivains, aux conditions dans lesquels il les manipule. On peut donc se demander quel liseur va devenir Ryad s'il ne parvient pas à manipuler les livres sans la crainte d'être puni.

Parmi les représentations centrées sur la tâche scolaire, on peut ajouter les réponses de trois élèves⁸⁹⁶ qui indiquent que les livres servent à écouter. La représentation, ici, n'est pas totalement détachée de la lecture dans la mesure où l'audition est considérée, surtout avec des jeunes élèves, comme une pratique de lecture, y compris en dehors du cadre scolaire. Pour Anna, la remarque n'est pas développée : un livre sert juste « à écouter »⁸⁹⁷ ; pour Lara la question de l'écoute est liée à l'idée d'application (« ça sert si on écoute bien on va apprendre à lire »⁸⁹⁸) ; quant à Simon, il évoque une obligation plus générale : « C'est quand les gens qui lisent des histoires il faut écouter »⁸⁹⁹ qui rappelle la position de Ryad liée aux interdits et aux recommandations qui régulent le comportement des élèves en classe.

Dans le même ordre d'idée, on voit apparaître à plusieurs reprises l'idée d'une articulation de la lecture et l'écriture, Mirvin évoque l'association lecture écriture qu'impose la pratique scolaire : un livre ou une histoire ça sert « à apprendre à écrire ».

Dans la classe de Gagny, les réponses sont beaucoup plus centrées sur la lecture elle-même. Cependant, Mathis évoque l'écoute (« ça sert à écouter des choses importantes »⁹⁰⁰) ; Raphaël D. associe la lecture au dessin « Ça sert aussi à bien dessiner » puis à l'écriture « ça sert à écrire des livres »⁹⁰¹, tout comme Errin qui affirme « ça sert à écrire des lettres à la maîtresse. »⁹⁰². Il faut noter cependant que les réponses de ces trois élèves ont été extraites d'une prise de parole plus développée qui évoque aussi l'acte de lire en lui-même.

⁸⁹⁶ 6% des réponses.

⁸⁹⁷ Cf. annexes p. 8.

⁸⁹⁸ *Ibid.*, p. 5.

⁸⁹⁹ *Ibid.*, p. 8.

⁹⁰⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁹⁰¹ *Ibid.*

⁹⁰² *Ibid.*

1.2.1.3. Comment interpréter ces données ?

On constate donc que les réponses apportées par presque 19% des élèves de Bobigny peuvent être induites par la formulation de la question centrée sur les fonctions de l'objet. Néanmoins, lors de sa reformulation à partir de l'expression « les histoires ça sert à quoi ? », on ne note pas de changement de position, chez les élèves évoqués dans cette première catégorie. Par ailleurs, les échanges avec les enfants sont déclenchés par la lecture de l'album *Un livre, ça sert à quoi ?* qui propose une description des fonctions affectives et symboliques de la lecture comme je l'ai montré dans le chapitre 3⁹⁰³. Cette auditure aurait pu inciter à interpréter la question différemment. Compte tenu de la manière dont est posée cette question, on peut affirmer que cette première observation, nous permet seulement d'émettre l'hypothèse selon laquelle, au mois décembre, 19% des élèves de Bobigny ont des difficultés à mobiliser des représentations liées à l'acte de lire lui-même. Ils évoquent des activités qu'ils sont amenés à réaliser avec des livres ou des histoires. On retrouve ici une attitude décrite par G. Chauveau et exemplifiée par une expérience professionnelle (je sais lire dans les feuilles pas dans les livres) dans le chapitre 2⁹⁰⁴. Les élèves substituent parfois la tâche scolaire à la notion qu'ils doivent construire. C'est le cas de Ryad, mais aussi de Lara, Anna et Simon qui évoquent l'attitude requise au moment de l'auditure des textes.

A contrario, dans la classe de Gagny, 92 % des réponses exprimées sont centrées sur l'acte de lire. Cependant, cette observation ne doit pas surprendre puisque la question posée ne porte pas sur l'utilité du livre mais sur celle du savoir lire (à quoi ça sert de savoir lire).

Du fait de cette divergence dans la formulation des questions⁹⁰⁵, à ce stade de l'analyse, je ne suis pas en mesure de dégager des éléments de comparaison intéressants entre les deux groupes.

1.2.2. Une représentation tautologique ou scolaire

⁹⁰³ Cf. chapitre 3, p. 385.

⁹⁰⁴ Cf. Chapitre 2 p. 200.

⁹⁰⁵ L'enseignante de Gagny n'ayant pas observé strictement le protocole que je lui avais indiqué.

1.2.2.1. Lire pour lire

23% des élèves de Bobigny apportent une réponse tautologique : un livre sert avant tout « à lire », ou à « bien lire », « à lire les pages », « à lire les mots ou les phrases ». Ils ne donnent aucune autre information sur la nature de cette activité de lecture.

A Gagny, seule une représentation (soit 6% des réponses) est formulée de manière tautologique par Cylvio⁹⁰⁶, lorsque dans la seconde partie de son intervention, il explique que savoir lire sert « à bien savoir lire ». Le début de la phrase rétablit cependant un certain équilibre, dans la mesure où l'idée de compréhension apparaît (« ça sert à bien comprendre et à savoir bien lire »).

1.2.2.2. Lire pour apprendre à lire

D'autres élèves de Bobigny (29%) évoquent l'apprentissage qu'ils sont en train de conduire : un livre sert à « apprendre à lire » ou à « à apprendre à lire et à écrire ». A ces formulations de base, certains élèves ajoutent des compléments permettant de préciser alternativement, l'objet, le but poursuivi, la durée etc. Ces indications renvoient le plus souvent à l'activité scolaire : « apprendre à lire les mots », « apprendre à lire les choses », « les mots, les phrases », « on apprend le français », « à travailler sur les livres », « pour faire les devoirs », « pour les maîtresses », « pour lire toute la semaine », « on lit au CP ».

L'idée que la lecture est liée à la réussite scolaire transparaît sporadiquement dans plusieurs évocations, notamment avec l'emploi de l'adverbe « bien » qui nuance le sens du verbe lire. Mais c'est surtout dans les entretiens individuels que ce lien est effectué : savoir lire constitue un indicateur de réussite : « sinon tu n'es pas bon comme Ryad »⁹⁰⁷ ; un indicateur d'intelligence « oui, je sais lire, pas comme mon frère, il a pas de cerveau »⁹⁰⁸ ; ou encore un sésame pour entrer au CE1⁹⁰⁹ en février pour Simon (lecteur), ou en mai pour Maria et Mirvin (lecteurs décodeurs partiels). Ces derniers relatent clairement les difficultés scolaires qu'ils rencontrent. Ils disent

⁹⁰⁶ Elève encore considéré comme lecteur-décodeur-partiel en avril par l'enseignante.

⁹⁰⁷ Aïcha, lecteur C1.

⁹⁰⁸ Simon, lecteur C3. Cette remarque peut surprendre voire choquer. Cet élève présente par moment des troubles de l'attention et des difficultés relationnelles avec ses camarades. Il évoque très souvent sa famille et notamment une fratrie importante (7 enfants) recomposée qui semble assez désunie (ma mère c'est pas la mère de mon frère / mon frère Anton, c'est le frère de mon frère c'est pas mon frère à moi).

⁹⁰⁹ Simon lecteur C3 / Mirvin lecteur-décodeur-partiel C2 / Maria lecteur-décodeur-partiel C1.

ne pas savoir lire « tous les mots », ne pas lire aussi bien que certains élèves de la classe. L'inquiétude liée à la lecture affleure explicitement dans les échanges.

A l'inverse, à Bobigny, on relève aussi isolément des réponses qui évoquent l'idée d'une réussite symbolique par la conquête d'une autonomie permettant de ne plus avoir besoin des parents pour faire les devoirs (Ahmed : « pour que nos parents y s'embêtent plus à nous aider »⁹¹⁰) ; d'assumer un rôle de passeur en lisant des histoires aux autres enfants ; et peut-être de clore, de ce fait, l'aventure de la lecture comme c'est le cas avec Simon qui affirme en entretien : « ça me sert plus à rien je sais lire »⁹¹¹.

Sur la formulation de représentations en lien avec l'apprentissage, on observe comme pour les situations précédentes, des divergences avec la prise de représentation réalisée dans l'école de Gagny en janvier, dans la mesure où les élèves orientent leurs réponses sur l'acte de lecture lui-même. Cependant, on peut relever deux assertions (12%) qui entrent dans cette catégorie en décrivant l'activité de décodage : Inès H⁹¹² affirme que lire « ça sert à bien articuler les mots » mais insère son propos dans un développement qui décrit l'acte de lecture, Maël⁹¹³ que lire « ça sert à déchiffrer les mots et à lire des histoires ».

1.2.3. Un premier bilan

Ce début de catégorisation des réponses des élèves permet de dresser un premier constat puis d'apporter quelques indications qui permettront d'éclairer quelque peu les raisons conduisant les élèves à construire de telles représentations.

1.2.3.1. Un constat

Cette analyse fait apparaître, tout d'abord, que 71% des réponses formulées par les élèves de Bobigny révèlent une représentation fermée de l'acte de lecture dans la mesure où ces derniers évoquent soit la manipulation du livre, soit une attitude tautologique, soit une dimension scolaire de la lecture pour 39 % d'entre eux. J'ai montré par ailleurs que la formulation des questions peut orienter les réponses

⁹¹⁰ Ahmed, lecteur C1 entretien de décembre, annexes p. 33.

⁹¹¹ Simon lecteur C3.

⁹¹² Considéré comme lecteur à cette période par l'enseignante. Cf. annexes, p. 9.

⁹¹³ considéré comme lecteur-décodeur-partiel à cette période par l'enseignante.

vers la dimension utilitariste liée à l'objet livre. Néanmoins, la seconde question qui introduit la notion « d'histoire » ainsi que la lecture de l'album *Un livre ça sert à quoi ?* aurait dû permettre aux élèves d'ouvrir le champ de leur réponse.

A l'inverse, on observe que seulement 26 % des réponses formulées par les élèves de Gagny évoquent cette représentation fermée. Comme je l'ai dit, l'enseignante a reformulé la question, que je lui avais demandée de poser à ses élèves, en intégrant la variable du savoir lire, qui de ce fait implique des réponses centrées sur l'activité de lecture. Dans ces conditions, il n'est pas possible d'effectuer une comparaison précise des représentations formulées dans chaque groupe. Cependant, il est intéressant de constater que la représentation liée à la dimension scolaire de la lecture est présente dans les deux groupes est nettement moins importante dans cette classe. Comment expliquer cet écart ? Pourquoi les élèves de Bobigny formulent-ils des représentations aussi fermées ?

Une rencontre organisée dans l'école avec les parents d'élèves des trois cours préparatoires nous apportent déjà quelques réponses.

1.2.3.2. A Bobigny un témoignage des parents très intéressants

Les réponses de Bobigny ne sont pas tellement surprenantes dans la mesure où l'enfant, dans cette période de sa vie, est soumis à une forte pression : l'apprentissage de la lecture est un point de passage obligé, un gage de réussite scolaire. La construction de cette représentation semble donc inhérente à la posture du « devenir élève » qu'impose la scolarisation.

A cet égard, il est intéressant d'observer les remarques des parents recueillies lors du café pédagogique conduit par l'équipe de Bobigny. Aux questions : « Pourquoi apprend-on à lire ? A quoi sert la lecture ? », les parents ont massivement apporté une réponse qui met en évidence les fonctions symboliques de la lecture. Ils affirment qu'on lit d'abord pour soi, pour se cultiver, pour apprendre, pour mieux comprendre. Certains évoquent la lecture plaisir, l'idée de l'échappatoire, voire de « la chambre à soi ». Globalement, dans les réponses apportées par ces adultes, on retrouve les positions développées par Michèle Petit et évoquées dans mon second chapitre. La lecture à laquelle ils se réfèrent, est une lecture de la littérature essentiellement, une lecture qui nourrit la pensée. Au moins quatre personnes dans l'assemblée évoquent celle-ci comme un moyen d'échapper à leur condition. Un père

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

d'origine étrangère explique que les livres qu'il lit dans sa langue maternelle lui parlent de son pays et l'aident à se trouver bien en France, mais, qu'il aimerait aussi pouvoir lire des livres en français, pour mieux comprendre la culture du pays qui l'accueille.

La seconde série de questions qui leur a été posée a mis l'accent sur le rapport qu'ils entretiennent avec leur enfant à propos de la lecture. « Quand votre enfant est entré au CP, que lui avez-vous dit ? » « Que faites-vous pour l'aider dans l'apprentissage de la lecture ? »

Les réponses des parents paraissent expliquer en partie les représentations des élèves. En effet, ceux-ci évoquent essentiellement les aspects techniques et l'importance du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire, le moment où l'on devient grand et où il faut « bien travailler ». D'après les parents présents, l'essentiel des recommandations et des aides qu'ils apportent, sont centrées sur la connaissance des lettres : savoir les retrouver, savoir « les lire ». Le livre devient un support d'apprentissage, et les séances familiales de lecture se transforment en séance de repérages des mots et des lettres, que les enfants savent lire. La récurrence de l'expression « faire ses devoirs » dans les discours parentaux, indique que le travail du soir constitue la pierre angulaire de l'aide familiale. Il faut que les enfants fassent leur devoir pour bien apprendre. On leur dit « d'écouter la maîtresse et de bien travailler ». L'école représente pour ces familles un facteur de réussite sociale, l'espoir d'un avenir qui devrait être meilleur que leur présent. La conquête de la lecture scelle le premier pas vers cette réussite. La lecture des enfants, au regard de ces parents devient donc scolaire. La représentation qu'ils évoquent de leur propre relation aux livres et à la lecture ne concerne pas encore leur enfant. Pour d'autres parents, la question est ailleurs, ils n'ont pas les moyens matériels ou intellectuels d'aider leur enfant. Ils se sentent démunis, avouent parfois ne pas savoir lire la langue française. Ils confient donc cette tâche, qu'ils jugent importante, à des tiers et se sentent inquiets et dépossédés d'une de leur mission essentielle.

On observe aussi que les enseignants ne les détrompent pas lorsqu'ils exposent la manière dont ils vont conduire leur enseignement. Certes, ils expliquent que l'enseignement de la lecture leur incombe et n'est pas du ressort des parents. Mais, ils ne parlent, en termes simples, que des techniques permettant d'acquérir la maîtrise des correspondances graphophonologiques. Ils évoquent ensuite la manière dont ils guident les enfants vers ces acquisitions. Ils présentent la méthode adoptée et

le manuel choisi comme des points d'ancrage nécessaires. La question de l'acculturation n'est pas développée par les enseignants eux-mêmes. Cette tâche m'est dévolue, ainsi qu'à une enseignante du RASED et aux bibliothécaires du quartier. La culture reste donc une question importante mais qui se pose en marge de l'apprentissage.

1.2.3.3. Pour conclure

Les analyses effectuées ici ne permettent pas encore d'établir une comparaison fiable des représentations majoritaires exprimées par les élèves de Bobigny et minoritaires en ce qui concerne Gagny, pour les raisons exposées précédemment. De ce fait, je ne peux pas encore revenir sur les hypothèses formulées, si ce n'est pour constater que la représentation de la lecture à Bobigny reste très liée à son apprentissage et aux conditions de celui-ci. La réunion conduite avec les parents et la manière dont les enseignants présentent les attentes scolaires pour cet enseignement peuvent laisser penser que la formation des élèves est essentiellement centrée sur les aspects techniques de la construction de l'acte lexique, conformément aux principes mis en œuvre dans *Max, Jules et leurs copains*, manuel utilisé dans les trois classes. En ce qui concerne Gagny, je ne peux tirer aucune conclusion avec si peu de réponses, il est donc nécessaire de poursuivre l'analyse en centrant l'observation sur la façon dont les élèves de chaque groupe évoquent l'acte de lire lui-même. On se demandera alors quelles dimensions de cet acte sont convoquées dans les autres représentations exprimées.

1.3. Lecture, compréhension, connaissances

La seconde série de représentations que l'on peut mettre en évidence à partir du corpus recueilli concerne les fonctions cognitives de la lecture.

1.3.1. Lire pour comprendre

1.3.1.1. Analyse des données

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Le recueil des représentations laisse apparaître aussi l'idée que la compréhension dans la lecture est essentielle.

A Bobigny, deux élèves (soit 4% des réponses collectives) prennent en compte cette question. Pour Elisée⁹¹⁴ les livres permettent « de comprendre les choses qui sont dedans » à savoir « les mots, les phrases ». Maryam⁹¹⁵, quant à elle, va plus loin en affirmant que la lecture sert « à comprendre ce qui va se passer dans le livre ». Les compléments d'objets directs associés au verbe comprendre sont essentiels dans la mesure où ils permettent d'affiner la représentation. Elisée centre son propos (donc sa pensée) sur des aspects techniques, formels de l'acte lexique, sur son déroulement : lire c'est identifier des mots et des phrases pour les comprendre, il s'arrête donc sur des micropressus pour reprendre la dénomination de J. Giasson⁹¹⁶. De son côté, Maryam s'intéresse aux macroprocessus : elle sait que lire doit conduire à identifier le contenu global d'un texte. Sa représentation de l'acte de lire est donc plus avancée que celle d'Elisée, qui identifie encore la lecture à un acte technique.

En janvier, 30 % des élèves de Gagny citent le verbe *comprendre* suivi de compléments d'objet direct évoquant « les livres » ou « ce qu'on lit » voire l'associant à un genre littéraire précis : le conte. C'est le cas de Raphaël L⁹¹⁷, un élève en grande difficulté en début d'année et dont l'évolution a surpris l'enseignante. En janvier, cet enfant évoque la compréhension des livres, puis en avril, alors que la classe vient de terminer la lecture de *La princesse au petit pois*, l'élève indique que les histoires lui servent « à comprendre les contes. » Il faut noter aussi que pour Emma⁹¹⁸ « ça sert à comprendre des informations », donc que cet élève est capable d'étendre le champ de l'activité à d'autres éléments que les genres littéraires.

Pour Cylvio ou Inès H., la compréhension est exprimée comme une compétence inhérente à la lecture elle-même, qui permet d'entrer dans l'activité de lecture : « Ça sert à bien comprendre et à bien savoir lire. »⁹¹⁹ / « Savoir lire c'est aussi comprendre ce qu'on lit. ».

⁹¹⁴ Elève du groupe 2, considéré comme lecteur décodeur en décembre. Cf. annexes, p.7.

⁹¹⁵ Elève du groupe 2, considérée comme lecteur en décembre, l'enseignant ajoutant que son décodage est incertain mais qu'elle a une bonne compréhension de ce qu'elle décode. Cf. annexes, p. 9.

⁹¹⁶ GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture, op. cit.* ; cf. aussi chapitre 1 de cette thèse p. 123-126.

⁹¹⁷ Cet élève est considéré comme étant en grande difficulté de lecture jusqu'au mois d'avril. Je reviendrai plus précisément sur le cas de cet élève dans la seconde partie de mon analyse consacrée aux activités fictionnalisantes des élèves.

⁹¹⁸ Elève lecteur en février.

⁹¹⁹ Cylvio, lecteur-décodeur-partiel en janvier, Cf. annexes, p. 9.

1.3.1.2. Comparaison entre les deux groupes

La dimension quantitative de cette analyse laisse apparaître un différentiel important sur cette représentation de l'activité de lecture. On peut effectivement s'étonner qu'au mois de décembre seulement 4% des élèves d'une école associent spontanément la lecture à la compréhension. Ce chiffre apporte un nouvel éclairage sur les représentations analysées précédemment. On constate effectivement que les représentations liées à lecture sont très restreintes chez les élèves de Bobigny. Les élèves de Gagny, quant à eux, ont intégré un peu plus massivement l'idée de compréhension. Il est intéressant d'observer que même les lecteurs-décodeurs partiels, comme Cylvio ou Raphaël L., se représentent l'activité de lecture comme une activité cognitive.

Avec cette deuxième partie de l'analyse on voit, semble-t-il, apparaître un nouvel indicateur : les élèves de Gagny ont *a priori* une représentation plus ouverte de la lecture que ceux de Bobigny.

Par ailleurs, l'association de la lecture à l'idée de compréhension témoigne d'une attitude plus distanciée par rapport à la lecture. On peut voir se profiler dans ces représentations une formulation qui semble se tourner plutôt du côté du *lectant*. Il faudra le vérifier en observant les procédures mises en œuvre par les élèves dans la lecture des textes.

On peut conclure en constatant que la typologie des représentations en cours d'élaboration, permet pour l'instant trois types de représentations : tautologique, liée à l'activité scolaire, liée à la nécessaire compréhension. Il faut donc maintenant compléter celles-ci, pour mieux cerner encore les différences de représentations entre les deux groupes.

1.3.2. Lecture et niveau de connaissances

J'ai montré dans les paragraphes qui précèdent que les élèves expriment une relation entre lecture et compréhension. Dans certains cas que je vais détailler maintenant, cette dimension est aussi évoquée comme un moyen d'accéder ou non à des connaissances.

1.3.2.1. Lecture et connaissances

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

La lecture est rarement présentée comme un moyen de construire des connaissances hors de son apprentissage. C'est pourtant le cas chez deux élèves de Bobigny qui évoquent des fonctions de la lecture comme moyen d'agir ou de construire des savoirs. Donia affirme, évoquant les livres de recettes : « on a besoin des livres pour faire à manger, les livres de faire à manger... »⁹²⁰. Dans les entretiens, Milan et Alim mentionnent les livres de foot. Pour Milan, il s'agit d'être capable de les lire seul car sa mère se refuse à cette tâche. Quant à Alim, il mentionne en plus les livres sur les animaux alors qu'Assia, elle, évoque le livre sur Zeus⁹²¹.

Dans le groupe de Gagny, deux élèves parlent d'une lecture associée aux jeux de société : la lecture permet de jouer par exemple en lisant les mots sur les jeux de sept familles.

Ces expressions témoignent d'une représentation de la lecture comme moyen de trouver des informations sur des sujets divers. Les élèves de Bobigny abordent dans les entretiens leur lecture personnelle parce que je les y invite par les questions posées. A Gagny, les entretiens sont ciblés essentiellement sur les histoires et le savoir lire, donc les représentations se fixent essentiellement sur la lecture des histoires et notamment des contes que les élèves sont en train de travailler.

1.3.2.2. Lecture et niveau de lecture

Pour Maria⁹²², la compréhension apparaît comme une difficulté « y'a des mots que j'arrive pas à comprendre ». Deux autres élèves, Assia, lecteur-décodeur et Mirvin, lecteur-décodeur-partiel, évoquent aussi la lecture comme un acte complexe car l'identification fait, pour eux, obstacle au déchiffrement. Ils disent alors « c'est dur maître »⁹²³ ou encore « je sais lire des mots, mais les lettres, c'est dur »⁹²⁴. Ils inscrivent donc leur propos dans une relation à leur propre activité de lecteur et aux difficultés de lecture qu'ils rencontrent.

⁹²⁰ Cf. annexes, p. 8.

⁹²¹ Se référant ainsi au *Feuilleton d'Hermès*, *op. cit.*

⁹²² Elève de Bobigny qui participe aux entretiens. Lecteur-décodeur-partiel de la classe C1.

⁹²³ Assia.

⁹²⁴ Mirvin, cf. annexes, p. 43.

Si trois élèves (soit 6,5%) de Bobigny parlent d'un rapport complexe à la lecture, quatre autres (soit 8,5%) affirment qu'ils lisent des histoires très simples : « quand tu t'ennuies tu peux lire une histoire mais comme les histoires de bébé »⁹²⁵. La question du corpus concerne donc réellement ces élèves. L'idée que les compétences de lecteur sont graduées et que les livres auxquels chaque lecteur a accès sont différents, affleure à plusieurs reprises :

Moi mon père, il me lit des histoires de bébé. Il m'appelle bébé (rires).⁹²⁶

Les histoires de bébé c'est avec les images, [ma mère] m'a appris à lire avec les histoires de bébé.⁹²⁷

C'est pour les bébés, pour leur lire⁹²⁸

Chez ces quatre enfants, les livres et l'apprentissage de la lecture s'accompagnent de l'idée qu'ils vont devenir grands en assurant une transmission, ils apprennent pour avoir la possibilité de lire pour les plus jeunes comme je l'ai déjà évoqué précédemment. Aïcha et Yannick tournent aussi leur regard vers l'avenir, la présence d'une grande sœur qui lit permet de comprendre que l'activité existe :

Mais ma grande sœur elle lit... mais elle lit...⁹²⁹

Ma grande sœur elle lit des histoires, elle ferme la porte pour les lire [...] moi quand je serai au collège, je lirai comme ma sœur.⁹³⁰

Dans le groupe de Gagny, la projection dans la lecture personnelle est plus affirmée puisque 41% des élèves envisagent leur propre activité de lecteur. Pour certains, cet acte est déjà institué, comme par exemple pour Raphaël L. « à lire des livres à nos frères et à nos sœurs » ; pour Mélissa « ça me sert à lire des histoires » ; ou Charlotte : « on peut lire tout seul ». Pour d'autres, comme Inès H. ou Inès C., la question de la transmission est envisagée à plus long terme, puisqu'elles se projettent dans leur vie d'adultes : « je pourrai raconter des histoires à mes enfants »⁹³¹. Inès C., quant à elle, dans la seconde prise de représentation, éclaire cette remarque en affirmant :

J'aime quand maman me raconte des histoires le soir. A chaque fois elle me dit toi aussi quand tu seras grande tu pourras raconter des histoires toute seule.⁹³²

⁹²⁵ Aïcha, C2 lecteur, entretien de mai.

⁹²⁶ Maëlle, cf. annexes, p. 5.

⁹²⁷ Aïcha, C2 lecteur, entretien de mai.

⁹²⁸ Ahmed, C1 lecteur, entretien de décembre, cf. annexes, p. 33.

⁹²⁹ Yannick, C1 lecteur-décodeur entretien de décembre, cf. annexes, p. 38.

⁹³⁰ Aïcha, C2, lecteur entretien de mai.

⁹³¹ Cf. annexes, p. 10.

⁹³² Cf. annexes, p. 11.

1.3.2.3. Comparaison des deux groupes

Les éléments nouveaux que je viens de relever sont particulièrement intéressants car ils évoquent un premier rapport intime que l'élève noue avec la lecture. On note ici une différence importante entre les deux groupes, y compris dans l'observation de lecteur-décodeur-partiel comme Mirvin, ou Raphaël L. En effet, 41% des élèves de Gagny mentionnent une lecture personnelle, alors que 8,5% seulement des élèves de Bobigny abordent cette question. On pourrait d'ailleurs compléter ce relevé par les remarques d'Ahmed et de Simon qui, sachant déjà lire, affirment dans les entretiens qu'ils ne liront pas, que la lecture ne leur sert plus à rien. On ne trouve pas de telles représentations dans la classe de Gagny, mais les entretiens sont conduits par l'enseignante, donc on peut imaginer que la parole de l'élève est peut-être moins libre. Les éléments que j'ai recueillis jusqu'à présent ne me permettent pas d'affirmer précisément que la pratique de la lecture littéraire est à l'origine de cet écart entre les deux groupes. On peut néanmoins émettre cette hypothèse qu'il faudra vérifier en observant les procédures de lecture des élèves. L'observation des entretiens de Mirvin et des travaux de Raphaël L. seront à cet égard intéressants.

1.4. Subjectivité, processus affectif et symbolique.

Enfin, parmi les représentations exprimées par les élèves, on décèle une prise de conscience des dimensions affective et symbolique de la lecture.

1.4.1. Une concrétisation imageante conscientisée

Un seul élève à Bobigny⁹³³, lors des échanges collectifs évoque son imaginaire de lecteur. Il affirme qu'un livre « ça sert à imaginer des trucs » et complète par un exemple : « à être un homme fort ». Dans les entretiens, aucune mention n'est faite explicitement à l'imaginaire, néanmoins Ahmed en mai à propos

⁹³³ Abdoulaye, lecteur-décodeur en décembre, lecteur en avril..

de l'album *J'veux pas y aller*⁹³⁴, expose son point de vue en affirmant « moi je crois que... ».

Pour quatre élèves de Gagny (soit 20%), les histoires permettent la mobilisation d'images mentales. Trois d'entre eux expriment cette idée sans la développer nécessairement : « tu peux les imaginer dans ta tête »⁹³⁵, « je vais inventer des histoires »⁹³⁶, « ça fait l'impression que »⁹³⁷.

Pour Raphaël D., la *concrétisation imageante* est décrite comme faisant partie de l'activité de lecture, mais pas de façon isolée : il intègre dans son discours deux instances de lecteur le *liseur* et le *lu*.

Ça sert à imaginer qu'on est dedans, ça sert à écouter, à lire et à écrire des histoires, à regarder les images. Ça sert aussi à bien dessiner.⁹³⁸

L'analyse de cette citation montre en effet que pour Raphaël D., la lecture engendre une participation du lecteur (« qu'on est dedans ») qui provient directement de sa subjectivité (« imaginer »). Il évoque ainsi *l'activité fantasmatique* que conduit le *lu*. Cette projection dépend du rôle du *liseur-auditeur*⁹³⁹ dans l'auditure (« à écouter »), ou du *liseur* dans la lecture (« à lire »). Raphaël D. associe aussi les histoires aux activités d'écriture qui sont reliées à la lecture (« à lire **et** à écrire ») et qui, dans sa classe, ont été régulièrement mises en œuvre pour développer l'imaginaire des lecteurs. Enfin les histoires provoquent une *concrétisation imageante* (ça sert aussi à dessiner).

On constate là encore une différence entre les deux groupes dans la mesure où à Bobigny, seuls deux élèves évoquent le rôle de l'imaginaire dans la lecture (soit 4% des élèves), alors qu'à Gagny quatre élèves sont conscients que l'imaginaire est sollicité dans la lecture (soit 20,5% des élèves). Avant de tirer des conclusions de cette observation, il faut la poursuivre pour comprendre quelles autres spécificités de la lecture littéraire sont évoquées par les élèves quand on sollicite l'expression de représentations.

⁹³⁴ POMMAUX, Yvan, *J'veux pas y aller*, op. cit.

⁹³⁵ Guessy, cf. annexes, p.10.

⁹³⁶ Erinn, cf. annexes, p. 10.

⁹³⁷ Inès H., cf. annexes, p. 10.

⁹³⁸ Cf. annexes, p. 10.

⁹³⁹ Il n'y a pas de *liseur* dans l'auditure, mais des contraintes pèsent sur l'écoute comme sur la lecture : l'auditure est conditionnée par la voix du lecteur, son intonation, les bruits environnants (etc.). Dès lors, on peut considérer que l'auditure engendre une instance de *liseur-auditeur*.

1.4.2. Lecture et mutualisation

L'idée que la lecture favorise un échange, voire une mutualisation est évoquée dans les deux groupes. Dans les travaux collectifs conduits à l'école de Bobigny, Aïcha dit simplement que la lecture sert à dialoguer. Mais dans les entretiens que je conduis avec celle-ci, elle explique que pendant les séances de lecture qui se déroulent en classe, elle est chargée, parce qu'elle sait lire, de préparer une lecture à voix haute pour ses camarades. Peut-être que l'idée du dialogue provient de là.

Les autres élèves de Bobigny rappellent surtout l'échange intime que permet la lecture. En effet, cinq d'entre eux (10%) affirment que leurs parents leur lisent des histoires. Ils ajoutent parfois un complément pour qualifier le récit comme par exemple « de bébé », « d'ogre », « qui font peur ». Un élève, lors des entretiens évoque cette absence de communication, comme un regret :

Non ma mère elle lit pas d'histoires, mon père le soir il est pas là... enfin des fois il est là mais on lit pas les histoires. C'est moi qui lis, mais c'est dur.⁹⁴⁰

Mais l'auditure des textes vue comme un *partage* est surtout associée à l'idée de détente, de bien-être, ce qui renvoie aux postures décrites pour définir le lecteur empirique. Cela constitue une pause dans la classe, installe un temps de repos, berce l'enfant comme le montrent les quatre relevés suivants.

Non, tu nous apprends à rien faire. / On se repose avec toi.⁹⁴¹
[Le livre d'Hermès] la maîtresse elle le lit pour nous reposer. J'aime bien.⁹⁴²

La remarque concernant mes interventions avec eux durant l'expérimentation me semble particulièrement intéressante. Les élèves me surnomment « la maîtresse des livres », manifestent un grand enthousiasme pour ces séances et n'ont pas le sentiment d'apprendre ni à lire, ni à écrire avec moi. Accordent-ils néanmoins une valeur à cette activité ? Il semble que oui, mais une valeur récréative, comme une pause dans le quotidien.

Dans le groupe de Gagny, on observe que, dans le second entretien (« Aimez-vous les histoires ? Pourquoi ? ») 52% des élèves évoquent les échanges réalisés autour du livre ou de la lecture. Ils parlent des livres qu'on leur lit dans la sphère

⁹⁴⁰ Mirvin, lecteur-décodeur-partiel, entretien de février, cf. annexes p. 40.

⁹⁴¹ Abdoulaye, cf. annexes, p. 6.

⁹⁴² Aïssa, C2 lecteur-décodeur, entretien de mai.

privée ou dans la sphère scolaire. Inès C. expliquent que les histoires « la berce ». Inès H., témoigne même d'un impact de la lecture scolaire sur son vécu personnel puisque c'est la lecture de la maîtresse qui permet de faire de « jolis rêves ».

Cette observation me conduit donc à formuler des interrogations. Que font exactement les élèves quand *ils se reposent* pendant une lecture ? Que signifie l'expression *on se repose* ? Connote-t-elle aussi l'idée d'apaisement qui est exprimée par le verbe *bercer* chez d'autres élèves ?

Quelles que soient les réponses à ces questions qu'il est difficile d'envisager, les assertions relevées ci-dessus mettent en évidence, pour ces élèves, l'importance des lectures pour construire une représentation positive de la relation aux histoires. L'apprentissage de la lecture est souvent présenté par les élèves de Bobigny dans les entretiens comme un moment difficile, notamment par les élèves lecteur-décodeur ou lecteur-décodeur-partiel, qui utilisent le mot « dur » ou l'idée qu'ils ne savent pas identifier les mots. L'auditure des textes permet donc de contourner cette difficulté pour aider l'enfant à trouver un plaisir, à tout le moins un contentement, dans l'écoute. Peut-être que ce plaisir peut conduire l'élève à entrer dans une intimité plus grande dans la lecture.

1.4.2.1. Le rapport intime à la lecture.

Par ailleurs, trois élèves de Bobigny (6% des élèves) et cinq élèves de Gagny (26% des élèves), l'auditure ou la lecture d'histoires s'installe comme un rituel qui précède l'endormissement, empêche les cauchemars, voire facilite le rêve. Cette posture est très liée à la vie familiale et aux conditions de l'auditure :

Quand on a peur de dormir tout seul et mon papa il lit une histoire.⁹⁴³
Pour pas faire de cauchemars.⁹⁴⁴
pour pas faire de cauchemars maman me lit une histoire douce.⁹⁴⁵
J'adore les histoires, quand maman raconte une histoire la nuit je m'endors bien.⁹⁴⁶

L'origine de l'échange ritualisé n'est pas toujours explicite, mais on note que les élèves de Gagny installent un processus de généralisation en utilisant des formulations effaçant le sujet-lisant :

⁹⁴³ Chaïna, Bobigny, cf. annexes, p. 5.

⁹⁴⁴ Abdel, Bobigny, cf. annexes p 8.

⁹⁴⁵ Coralie, Bobigny, cf. annexes, p. 5.

⁹⁴⁶ Inès C, Gagny, entretien du mois d'avril, cf annexes p. 11.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Ça sert à faire endormir les enfants.⁹⁴⁷

J'aime les histoires parce que c'est doux, ça me calme. J'aime bien parce que ça parle de princes et de princesses.⁹⁴⁸

Cet effacement du sujet-lisant est nettement plus perceptible encore quand les élèves ont recours à l'indéfini *on* : « J'aime qu'on me lise des histoires »⁹⁴⁹ / « J'aime qu'on me lise des histoires parce que ça me fait voyager dans les livres, la nuit je peux faire de beaux rêves. »⁹⁵⁰

Dans ces situations que l'on ne trouve que dans le groupe de Gagny, la relation de proximité affective avec le lecteur de l'histoire n'est pas valorisée, c'est l'histoire le thème essentiel de ces énoncés. C'est donc bien l'histoire qui semble provoquer l'émotion et non la relation du lecteur à l'enfant auditeur.

Les élèves de Gagny dépassent encore ce stade en se référant à leur propre lecture. Errin affirme dès le mois de janvier : « Pour moi, le soir tu peux te raconter des histoires. » ainsi elle montre que la narration ne vient pas forcément d'un tiers. Elle associe d'ailleurs étroitement la lecture des histoires à leur écriture, à leur invention, installant ainsi une position de sujet-lecteur par l'émergence d'une subjectivité. Inès H. évoque sa lecture personnelle en des termes encore plus clairs :

Parfois quand je lis des contes romantiques ça me fait l'impression que je suis dans le pays où il y a le prince, la princesse, le pois et la reine.⁹⁵¹

Cette assertion est particulièrement intéressante dans la mesure où l'enfant fait référence à un genre (le conte), à une caractérisation du contenu par l'adjectif *romantique* qu'elle utilise très probablement dans la signification stéréotypée se répandant aujourd'hui dans le langage courant, et évoquant les bluettes, ou l'idée de relation amoureuse. Chez cet élève, le conte travaillé en classe est non seulement compris, mais il devient une référence permettant de caractériser un genre. On peut déceler, dans l'utilisation des articles définis *le* et *la* pour déterminer les protagonistes du conte, une forme de modélisation du récit qui acquiert, de ce fait pour l'enfant, une valeur universelle : les contes romantiques correspondent à ce modèle qu'elle a mémorisé. On peut dire que l'élève a installé un premier système stéréotypique⁹⁵² à partir de ce texte.

⁹⁴⁷ Ahmed, Bobigny, C1lecteur-décodeur, entretien de décembre, cf. annexes p. 33.

⁹⁴⁸ Charlotte, Gagny, entretien du mois d'avril, cf. annexes p. 11.

⁹⁴⁹ Inès H., Gagny, entretien du mois d'avril, cf. annexes p.10.

⁹⁵⁰ Inès C., Gagny, entretien du mois d'avril, cf. annexes p.11.

⁹⁵¹ Inès H., Gagny, entretien du mois d'avril, cf. annexes p.10.

⁹⁵² Au sens défini par JL Dufays et développé dans le chapitre 2 de cette thèse. Cf. p. 150.

Cette représentation du rapport intime que le lecteur installe à la lecture est essentielle car c'est elle qui fonde le lecteur empirique tel que je l'ai décrit dans mon second chapitre. La comparaison entre les deux groupes manifeste nettement une différence de positionnement. Les élèves de Gagny ont construit plus rapidement cette représentation et surtout ils ont déjà commencé à la généraliser en effaçant la dimension affective, qui peut relier le lecteur adulte et l'enfant auditeur, pour centrer leur propos sur l'histoire en elle-même. Les élèves de Bobigny décrivent, quant à eux, l'impact que la lecture familiale ou scolaire peut avoir sur eux, ils formulent des orientations de leurs préférences. L'intimité de la lecture conduit théoriquement à la dimension participative. Les élèves ont-ils conscience qu'une lecture peut permettre une identification, une projection du lecteur ? Evoquent-ils l'instance du *lu* ?

1.4.2.2. La lecture participative

Trois élèves Gagny évoquent la dimension participative de la lecture comme moyen d'imaginer, de rêver, de voyager. L'imaginaire est convoqué à plusieurs reprises :

J'aime bien les histoires parce que tu peux les imaginer dans ta tête les histoires.⁹⁵³ Ça sert à imaginer qu'on est dedans⁹⁵⁴
Ça sert à se rappeler des images⁹⁵⁵
Je suis plongée dans mon imagination et ça me fait penser à des moments que j'ai vécus.⁹⁵⁶

Il est intéressant de noter la remarque de Raphaël D. qui évoque, dès le mois de janvier par le voyage dans les livres, l'idée d'investir un territoire (« on voyage dans les livres, dans les pays »). Il ajoute que la lecture permet de tromper l'ennui. Cette représentation est présente aussi chez Aïcha lors de notre entretien conduit en mai : elle affirme qu'on peut lire quand on s'ennuie. Cependant ce sont essentiellement les trois élèves (15%) de Gagny qui expriment une représentation de la lecture participative. Inès H en affirmant « ça me fait l'impression que je suis dans un pays où il y a... » expose le lien tissé avec l'illusion référentielle.

Là-encore, on observe donc une différence entre les deux écoles, puisque seulement 2% des élèves de Bobigny ont installé cette représentation contre 15% des élèves de Gagny.

⁹⁵³ Gussy, Gagny, entretien d'avril, cf. annexes p. 10.

⁹⁵⁴ Raphaël D., Gagny, entretien d'avril, cf. annexes, p. 10.

⁹⁵⁵ Mathis., Gagny, entretien d'avril, cf. annexes, p. 10.

⁹⁵⁶ Inès H., Gagny, entretien d'avril, cf. annexes p. 10.

Maintenant que j'ai dégagé l'ensemble des représentations formulées par les élèves, il est temps de tirer un premier bilan général de cette première partie.

1.5. Pour conclure

Cette première étude des représentations permet de mettre en évidence une typologie des représentations exprimées par les élèves, corrélée aux nombres de réponses relevées pour chaque groupe. L'ensemble des réponses sont donc synthétisées dans le tableau ci-dessous⁹⁵⁷.

Items	Type de représentation	Bobigny	Gagny
1	Représentation fermée (tautologique, scolaire).	71%	39%
2	Représentation de la lecture comme moyen de construire du sens.	4%	30%
3	Représentation de la lecture comme moyen de construire des connaissances personnelles.	8,5%	41%
4	Représentation de la dimension subjective.	4%	20.5%
5	Représentation de la lecture dans sa dimension intersubjective.	10%	52%
6	Représentation du rapport intime à la lecture.	6%	26%
7	Représentation d'une dimension participative dans la lecture.	2%	15%

Ce tableau fait nettement apparaître trois catégories distinctes de représentations que je vais définir et analyser.

1.5.1. Retour sur l'item 1

La première catégorie qui recouvre l'item 1 peut être qualifiée de *représentation pauvre* de la lecture puisqu'elle recouvre des représentations essentiellement tautologiques ou utilitaristes sur le plan scolaire. Elle ne permet pas à l'enfant de construire une image de la lecture en dehors de la sphère scolaire. Que les élèves aient encore ce type de représentation en début de cours préparatoire n'est pas choquant dans la mesure où elle est présente chez beaucoup d'enfants à cet âge. En effet, J'ai demandé à cinq enseignants en début de CP de poser ces deux questions, 95 % des élèves interrogés entrent dans cette catégorie. Il est intéressant de constater qu'en janvier ce type de représentations a nettement diminué dans 3 classes (45%,

⁹⁵⁷ Il est important de noter que chaque élève peut produire plusieurs réponses. Le pourcentage prend donc en compte le nombre de réponses ramené au nombre d'élèves dans le groupe.

40%, 38%) et moins nettement dans les deux autres (70%, 59,5%). Il est à noter que les trois classes dans lesquelles les représentations ont évolué, la littérature est au centre de l'apprentissage. Pour deux d'entre elles, les enseignantes n'ont pas de méthode, mais travaillent la lecture à partir de textes littéraires. La troisième utilise à *l'école des albums*. Pour les deux autres, l'une utilise *A tire d'aile*⁹⁵⁸, l'autre *Taoki et Compagnie*⁹⁵⁹.

Comment analyser l'écart entre les deux classes ? J'ai montré que les différences dans le questionnement peuvent fausser une partie des résultats et qu'il est donc essentiel de poursuivre l'analyse des autres items pour mieux comprendre cet écart. Cependant, on peut formuler l'hypothèse que le choix de la lecture littéraire à Gagny permet aux élèves de s'éloigner de la sphère scolaire dans la mesure où l'apprentissage développe leur créativité et leur subjectivité. Ce n'est pour l'instant qu'une hypothèse qui demandera à être vérifiée. Pour cela, je m'appuierai d'une part sur l'analyse des items 4 à 7 présentés ci-dessus, d'autre part sur l'analyse des procédures utilisées par les élèves dans les activités de compréhension et d'écriture.

1.5.2. Retour sur les items 2 et 3

La seconde catégorie qui recouvre les items 2 et 3, évoque des fonctions générales, ordinaires de la lecture qui ne dépendent pas que du littéraire. Elles installent la dimension sémiologique et le lien à l'évolution du lecteur. Il est intéressant d'observer que les élèves de Gagny ont nettement mieux intégré ces dimensions, ils ont déjà une capacité à se représenter la lecture comme un acte qui implique le lecteur sur le plan cognitif et personnel. La faible représentativité de ces notions chez les élèves de Bobigny est inquiétante, car on est en droit de se demander comment ces apprentis-lecteurs peuvent construire du sens et s'impliquer s'ils ne se représentent pas cette nécessité. La formulation des questions posées peut expliquer une partie cette faible représentativité des items 2 et 3 dans les réponses formulées par les élèves de Bobigny. Néanmoins, les entretiens que j'ai conduits dans cette école ne permettent pas de corriger les chiffres indiqués dans le tableau. Ils mettent en évidence le même type de représentations. Pour l'instant, cet état des lieux ne

⁹⁵⁸ ASSUIED, Richard, RAGOT, Anne-Marie, BOUILLON, Florence, *A tire d'aile, méthode de lecture CP*, Hatier, Paris, 2010.

⁹⁵⁹ CARLIER, Isabelle, LE VAN GONG, Angélique, *Taoki et compagnie CP : Méthode de lecture syllabique*, Istra, Paris, 2009.

permet toujours pas d'expliquer objectivement les différences observées entre les deux groupes. Il va donc falloir poursuivre l'investigation par l'analyse des procédures mises en œuvre dans le décodage et la compréhension des textes pour observer si les élèves parviennent, malgré leurs représentations limitées, à adopter une posture permettant de construire le sens des textes, et de tirer des bénéfices des lectures.

Les pourcentages observés à Gagny dépendent moins de la formulation des questions que pour l'item 1. En effet, les questions ne guident pas nécessairement les élèves vers l'idée de compréhension. On constate donc que ceux-ci ont déjà construit, y compris pour des lecteurs-décodeurs-partiels comme Raphaël L. ou Inès C., une représentation centrée sur la nécessité de comprendre les textes. La façon dont la lecture littéraire met cette dimension au centre de son activité explique peut-être, en partie les raisons pour lesquelles les élèves évoquent cette notion dans les entretiens qu'ils conduisent avec l'enseignante. Là-encore, pour l'instant, cet argument relève de l'hypothèse et devra être vérifié par d'autres analyses, notamment liées aux manifestations de la compréhension des textes, dans les différents travaux conduits dans la classe de Gagny.

1.5.3. Retour sur les items 4 à 7

La troisième catégorie concerne des représentations liées à la lecture littéraire. On constate là aussi un écart important entre les deux écoles. A Gagny, plusieurs enfants ont déjà accès aux dimensions affective et symbolique de la lecture, leurs représentations impliquent une réelle posture de lecteur. Ce qui n'est pas, ou peu, le cas à Bobigny. Ce résultat paraît moins surprenant que celui concernant la lecture comme moyen de compréhension. En effet, l'école de Gagny travaillant avec une méthode qui enseigne la lecture littéraire, il paraît logique de constater que les élèves parviennent à construire une représentation des fonctions de la littérature dans la lecture. Ces résultats permettent déjà de tirer un premier constat : la lecture littéraire, telle qu'elle est conduite dans cette classe a des incidences sur la manière dont les élèves conceptualisent l'idée de lecture.

En ce qui concerne le groupe de Bobigny, les représentations des fonctions affective et symbolique de la littérature sont très peu développées. On peut corréler ce résultat avec les autres représentations développées par les élèves de cette école.

En effet, ces derniers présentent majoritairement une conception de l'apprentissage refermé sur lui-même. Cela ne leur permet donc pas réellement d'accéder aux processus affectifs et symboliques de la lecture. Certes, certains enfants évoquent leur goût pour les histoires, cependant, l'horizon narratif qu'ils développent est restreint. Là-aussi, les résultats semblent logiques dans la mesure où les élèves n'apprennent pas à lire avec des œuvres littéraires. Ils ne mentionnent que peu de titres, alors qu'à Gagny de nombreux ouvrages (lus ou écoutés en classe) sont cités spontanément par les élèves. Pourtant, le manuel utilisé dans la classe de Bobigny introduit un ensemble de récits courts, qui appartiennent au genre du « roman scolaire », mais comme je l'ai montré dans l'analyse du manuel au chapitre trois, l'univers de ces récits est très restreints, ce sont des textes qui n'offrent ni résistance, ni consistance. On peut donc déjà observer qu'*a priori* ces textes, et peut-être leur exploitation, ne permettent pas de développer la subjectivité et le rapport intime à la lecture. Par ailleurs, il est encore un peu tôt dans l'analyse pour revenir sur ma seconde hypothèse qui postule que la lecture littéraire quand elle est disjointe de l'acte lexicale n'apporte pas les mêmes bénéfices à l'apprentissage que lorsque les différentes dimensions de la lecture sont travaillées conjointement. Certes les données chiffrées offrent une première indication dans ce sens, cependant le nombre de séances de lectures littéraires déjà effectuées au moment de la prise de représentations (trois seulement) ne sont pas suffisantes pour valider cette hypothèse.

1.5.4. Retour sur la triple instance du lecteur

Enfin, l'analyse des représentations a permis de mettre en évidence des formes de mobilisation des différentes instances de lecture. Une instance qu'on peut rapprocher du *lectant* est convoquée au moment où les élèves exposent leur relation à la compréhension, par ailleurs la manière dont ceux-ci parlent de leurs lectures, marque aussi l'existence d'une capacité réflexive chez l'apprenti lecteur. La troisième catégorie de représentations (liées à la lecture littéraire) évoque bien sûr, par la dimension participative et la subjectivité, l'instance du *lu*.

Enfin, le décodage des textes et leur écoute sont évoqués fréquemment par les élèves notamment à Bobigny. Bien sûr, il ne s'agit pas du *liseur* picardien, pourtant

les élèves s'interrogent sur la matérialité du texte en analysant ce qui le compose. Il me semble donc qu'on peut évoquer ici une sorte de *liseur* primitif, de *liseur-décodeur*, qui serait un *pré-liseur*.

On notera que ce *pré-liseur* est plus fréquemment évoqué dans l'ensemble des réponses apportées dans le groupe de Bobigny alors que le *lu* et parfois le *lectant* de l'apprenti-lecteur sont plus nettement perceptibles chez les élèves de Gagny.

2. Lecture littéraire et procédures mises en œuvre.

Cette seconde partie doit permettre de décrire les comportements des élèves dans la construction de la lecture littéraire afin de comprendre la manière dont ceux-ci construisent le sens des textes littéraires. Pour ce faire, je ne comparerai pas systématiquement les travaux des deux groupes dans la mesure où je souhaite ici dégager un ensemble de procédures utilisées par les élèves. Je m'appuierai essentiellement sur les séances que j'ai conduites avec le groupe de Bobigny. J'analyserai les réponses des élèves en les regroupant selon différentes thématiques qui me permettent d'observer des postures de lecteur, telles que je les ai définies précédemment.

J'aborderai ces questions à travers des relevés issus de trois sources différentes : des situations collectives conduites à Bobigny et des entretiens conduits à Bobigny et à Gagny.

1. Sources non retranscrites car prélevées dans des contextes très différents :

- Observation de l'attitude de Christo durant l'expérimentation (prises de notes manuscrites).

2. Sources collectives

- auditure du début du texte, *Le monstre qui voulait qu'on l'aime* (séance collective réalisée avec C3)⁹⁶⁰

- auditure de la fin du texte, *Le monstre qui voulait qu'on l'aime* (séance collective réalisée avec C1)⁹⁶¹ ;

⁹⁶⁰ Cf. annexes, p. 13-17.

- audition du début du texte, *Les Trois Petits Cochons et le Méchant Grand Loup* (séance collective réalisée avec C2)⁹⁶² ;

- audition du début du texte (sans image), *Hansel et Gretel* (séance collective réalisée avec C1)⁹⁶³ ;

- lecture d'une page de l'album : *C'est pas moi* (séances collectives réalisées avec C1 et C3)⁹⁶⁴.

3. Sources individuelles

- entretien conduit avec Mirvin, C2 lecteur-décodeur-partiel en mai⁹⁶⁵ ;

- entretien conduit avec Milan, C3 lecteur-décodeur-partiel en mai⁹⁶⁶ ;

- entretien conduit avec Ahmed, C1 lecteur en mai⁹⁶⁷.

.

2.1. La relation texte-image.

2.1.1. Les données recueillies

J'aborderai ces questions à travers des relevés issus de deux sources différentes : des situations collectives conduites à Bobigny et des entretiens conduits à Bobigny.

1. Sources collectives :

- audition du début du texte *Le monstre qui voulait qu'on l'aime* (séance collective réalisée avec C3)

- audition de la fin du texte *Le monstre qui voulait qu'on l'aime* (séance collective réalisée avec C1)

- audition du début du texte *Les Trois Petits Cochons et le Méchant Grand Loup* (séance collective réalisée avec C2).

2. Entretiens

- Yannick, C1 lecteur décodeur⁹⁶⁸ ;

⁹⁶¹ Cf. annexes, p. 14-16.

⁹⁶² Cf. annexes, p. 20-22.

⁹⁶³ Cf. annexes, p. 23.

⁹⁶⁴ Cf. annexes, p. 28-32.

⁹⁶⁵ Cf. annexes, p. 44-45.

⁹⁶⁶ Cf. annexes, p.46.

⁹⁶⁷ Cf. annexes, p.36-37.

- Mirvin, C2, lecteur décodeur partiel ;
- Milan, C2, lecteur décodeur partiel.

2.1.2. Une évocation fréquente l'image par les élèves Bobigny.

La nécessité de l'appui sur une image pour comprendre le texte apparaît dans les séances d'auditure et de lecture autonome au sein du groupe ou lors des entretiens individuels. Ryad lors de l'auditure du texte⁹⁶⁹ *Les trois Cochons petits et le Méchant grand Loup* intervient systématiquement pour commenter ou interroger des indices qu'il prélève dans l'image : « Il prend les chaussettes » « Le chat, il a peur », « Il boit quoi Igor ? Il a un verre ». Puis, quand je poursuis la lecture sans montrer les images, il se déplace, interrompt la lecture pour demander « montre les images, maîtresse ». Dans les séances d'auditure durant lesquelles je demande aux élèves de produire des images mentales, plusieurs enfants s'agitent, ont du mal à fermer les yeux et surtout interviennent en disant « j'vois rien maîtresse dans ma tête ». Ces élèves-ci éprouvent aussi des difficultés à produire un dessin après l'auditure du texte.

Ces exemples montrent l'importance de l'image comme support à la lecture, dans les classes de Bobigny, et peuvent être mis en relation avec la typologie des représentations réalisées précédemment. Dans l'analyse des représentations, j'ai montré que sept élèves de cette école évoquent la lecture d'images avant la lecture du texte en utilisant des formules comme « regarder les images » et même « lire les images » ; qu'un seul élève mentionne une concrétisation imageante. Enfin, que les élèves de Gagny évoquent les images qu'ils produisent et non celles qu'ils utilisent dans la lecture. Pourquoi cet écart ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'interroger l'impact de l'illustration sur la compréhension-interprétation des textes dans le groupe de Bobigny. Dans quel cas peut-elle aider la compréhension ? Peut-elle la freiner ? Quel est l'impact des choix didactiques dans la lecture des œuvres illustrées ?

⁹⁶⁸ Cf. annexes, p.38-40.

⁹⁶⁹ Cf. annexes, p. 10-22.

Dans l'album, l'illustration a une fonction narrative. Souvent, elle complète le texte en donnant des indices supplémentaires. Ainsi, au début de récit de Pierre Bertrand⁹⁷⁰, Michel Van Zeveren illustre les bêtises faites par les enfants en installant une complémentarité entre le texte et l'image. Dans *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*, la relation texte-image tente de prendre en compte la complexité implicite du personnage, pour dissocier l'apparence du monstre qui effraie les humains et son ouverture d'esprit. Ainsi, la représentation iconographique du monstre représente ses poils, ses griffes, et ses grandes dents. Il a un nez proéminent et boutonneux, de grosses oreilles assez larges. Par contre, il est vêtu d'un pantalon vert, chaussé de petites bottes et porte un panier. Comment les élèves s'approprient-ils ces images ?

2.1.3. L'image comme support à la compréhension

L'analyse de l'échange réalisé avec les élèves de Bobigny (C3)⁹⁷¹ lors de la lecture du début de l'album (*Le monstre qui voulait qu'on l'aime*) témoigne d'une mise en lien intéressante entre le texte et l'image. En effet, les élèves observent la représentation iconographique du monstre et expriment des doutes quant à son statut de monstre :

C'est pas un monstre, il est gentil.
C'est pas un monstre, c'est un paysan.
Un monstre, c'est pas comme ça.
Si c'est un ogre regarde un ogre⁹⁷².

Ces observations et réflexions des élèves à propos de l'image exposent de la manière dont ils entrent dans le récit. Le titre leur indique l'identité du personnage et ils cherchent donc des indices iconographiques, qui leur permettront de confronter leur représentation du stéréotype à celle de l'illustrateur. Ils construisent ainsi leurs horizons d'attente, à partir d'une confrontation entre leur représentation et des éléments prélevés dans l'illustration. Ici, la représentation surprend certains élèves (la présence du panier, des bottes et du pantalon vert), donc ils mettent en doute le choix du titre ou la validité du personnage. La lecture de la phrase « Dans une grotte, au milieu d'une forêt, vit un monstre dentu, poilu, griffu. »⁹⁷³ permet de revenir sur leur représentation et d'admettre qu'il s'agit d'un monstre. La remarque conclusive de Myriam : « Oui, c'est un monstre mais c'est un monstre bizarre. » témoigne d'une

⁹⁷⁰ *Les Trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup*, op. cit.

⁹⁷¹ Cf. annexes, p. 13-16.

⁹⁷² GBoC3 lecture du début de *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*, Cf. annexes, p. 14.

⁹⁷³ ZEMANEL, CHESS, Victoria, *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*, op. cit., p. 10.

révision de la position de départ mais aussi d'une mise en doute du statut que l'auteur veut conférer au personnage. Il adopte bien, grâce à la relation texte-image, une posture de lecteur averti qui perçoit un écart entre sa représentation stéréotypique et celle que l'album donne du personnage.

La remise en cause de la dénomination « monstre » aurait aussi pu être effectuée par le prélèvement d'indices dans le texte. Les attitudes du monstre sont susceptibles d'inciter le lecteur à interroger le statut de ce personnage, dans la mesure où celui-ci n'agit pas comme l'archétype dominant. Si les élèves de Bobigny (C2) le perçoivent clairement dans l'observation de l'image, ils ont plus de mal à entrer dans l'implicite du texte. Ainsi le rêve est juste cité, mais n'est pas commenté :

Il rêve des humains, parce qu'il est pas un humain...
Ben parce qu'il rêve...
Oui, il rêve voilà c'est tout...

Cependant, c'est également l'information selon laquelle le monstre parle aux oiseaux, qui devrait peut-être alerter les élèves. Pour répondre à ma question « Qu'est-ce qu'on apprend sur lui ? Que fait-il », les élèves ne s'arrêtent pas spontanément sur l'indice, ils constatent le fait sans le commenter et affirment « Il part avec un panier et des oiseaux. », « Il parle avec des oiseaux ».

Ces relevés les conduisent, pourtant, à réinterroger le personnage à partir de l'image : « Il est moche, maîtresse, regarde il a le nez tout gros » enclenchant, de ce fait, un retour sur la définition du personnage type : « Il est méchant c'est un monstre. » Henddy analyse alors l'attitude du protagoniste, la confronte à la posture archétypale connue, et explique « C'est un monstre. Il parle aux oiseaux pour les manger. »

Les élèves confrontent donc, ici, par la médiation de l'image, leurs connaissances aux événements du texte, et installent, de ce fait, une réflexion subjective que j'aurai d'autres occasions d'analyser. Cette hypothèse narrative formulée spontanément par Henddy engage un bref débat :

Henddy : Oui, les monstres c'est ça.
Alban : Non ils parlent avec eux tu te trompes, il les mange pas.
Koumba : Oui, mais tu vois moi... moi... je crois que ... que il va les manger ou quelque chose comme ça.⁹⁷⁴

Ceci permet à l'élève de prendre conscience qu'il s'agit d'une posture subjective de lecteur. Les hésitations du discours (« moi... moi... » « que... que ») et

⁹⁷⁴ Cf. annexes p.16.

surtout l'expression « moi, moi je crois que » attestent que l'élève prend conscience de la dimension hypothétique de sa position. Dès lors, il est possible d'enclencher une auditure motivée de la suite du récit.

La fin de l'échange témoigne de l'importance de cette réflexion pour percevoir les intentions des personnages et ce qui les poussent à agir. En effet, une fois que les élèves sont parvenus à identifier que ce sont les enfants qui poussent des cris d'effroi, ils sont alors capables d'expliquer la violence de la réaction humaine

Pourquoi ces humains ne veulent pas de lui ?

Parce qu'ils ont peur.

Parce qu'il est tout poilu et... il a des griffes et des grandes dents...

Est-ce qu'il est méchant ?

Non, mais ils croyent qu'ils vont le manger mais non y va pas le manger il veut des amis.

La dernière réponse montre que l'auditrice admet un écart entre la réaction des hommes et les intentions du monstre. La problématique du récit est mise en évidence par cette remarque.

Avec cette première analyse, il apparaît que l'image, dans un album peut soutenir la compréhension du texte. Les élèves durant l'auditure, prélève des indices de sens qu'ils vont ensuite vérifier dans l'image et inversement. Pour identifier le personnage et accepter de le considérer comme un monstre, les élèves sont revenus sur le texte, parce que l'image avait instillé un doute quant à la monstruosité de ce dernier. A l'inverse, quand les codes du texte s'éloignent de ceux du lecteur, alors les élèves s'appuient sur l'image pour observer la laideur de son visage et réassurer leur position.

Cependant, dans certains cas, l'image peut être aussi un frein à l'auditure ou à la lecture.

2.1.4. Perception erronée du texte du fait de la présence de l'image.

J'ai relevé dans le corpus d'étude, deux cas qui traduisent une conception erronée du rôle que peut jouer l'image dans la lecture.

2.1.4.1. Dans une situation collective (C1)

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Les élèves de Bobigny (C1) semblent avoir eu des difficultés à comprendre la fin du texte *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*. Cette fois, c'est l'appui sur l'image qui perturbe cette compréhension. A la fin du récit, le monstre trouve enfin un ami en la personne d'un vieil homme aveugle qui l'accueille précisément parce qu'il ne voit pas sa laideur⁹⁷⁵. Les difficultés posées par la fin du texte résident donc dans la capacité du lecteur à comprendre l'impact de la cécité du vieillard sur la résolution du récit. En effet, comme je l'ai montré dans la partie précédente, l'introduction d'un personnage aveugle favorise une acceptation de la figure du monstre, dans la mesure où son physique n'est pas pris en compte. Dès lors, pour comprendre que le monstre est maintenant accepté par un humain, il est nécessaire de prendre en compte la cécité du vieillard, qui apporte un fait nouveau. Le vieil homme ne voit pas le monstre, si bien qu'il accepte de le rencontrer et de devenir son ami. Le dialogue qui s'établit au sein de la classe 1 de Bobigny montre que les élèves construisent une première confusion entre le vieil homme et le monstre, du fait de la mauvaise identification du référent du pronom indéfini *l'autre*. En effet, à la question : « a-t-il peur du monstre ? » Un élève répond qu'il n'a pas peur du monstre « parce que c'est aussi un monstre lui aussi. » Il justifie sa proposition en ajoutant :

Il est moche, regarde, tu vois / c'est un monstre, un homme monstre, alors ils sont amis...tu as dit l'autre répond, l'autre c'est l'autre monstre et tu vois l'image elle dit que c'est un monstre, il a de grands dents aussi comme le monstre. Alors il a peur parce que c'est aussi un monstre.⁹⁷⁶

Chez cet élève, la confusion engendrée par l'observation de l'image est étayée par l'incapacité à identifier le référent du pronom indéfini *l'autre*. Si la relecture que je propose permet d'identifier que *l'autre* renvoie au vieil homme, elle ne modifie pas pour autant la perception des élèves. Pourtant, quand il s'agit d'identifier les expressions qui désignent les personnages, les enfants reconnaissent aisément deux protagonistes le vieil homme, le monstre. On peut donc se demander pour quelles raisons ils continuent de penser que le vieil homme est un monstre. L'indice qui nous permet de répondre se situe dans l'image. En effet, les élèves observent d'une part que ce personnage est « moche », d'autre part qu'il a « des dents comme le monstre ».

Cette confusion entre le statut des deux personnages, imposée par la représentation iconographique est fort gênante, dans la mesure où elle provoque une incompréhension des valeurs éthiques du texte. Pour les élèves, la rencontre entre les

⁹⁷⁵ Cf. analyse de l'œuvre au chapitre 3, p. 376-380.

⁹⁷⁶ Cf. annexes, p.18.

deux personnages est liée à leur proximité archétypale. C'est parce qu'ils sont monstres, qu'ils se reconnaissent, et non parce que le vieil homme ne peut pas avoir peur d'un personnage dont il ne distingue pas les traits. Un élève explique d'ailleurs que l'illustrateur a dessiné un personnage laid pour : « qu'on voie qu'il est aveugle, qu'il est pas comme nous ». Cette position est très problématique puisqu'elle laisse supposer que pour décrire un personnage handicapé, il faut choisir de l'enlaidir afin de marquer explicitement sa différence.

Enfin, il est à noter que la prégnance de l'image empêche les élèves de faire évoluer leur compréhension de la situation. On retrouve, ici, une idée déjà développée lors de l'analyse des représentations.

Par ailleurs, dans son avant-dernière intervention, Lara affirme :

Lara : mais aussi maîtresse tu as pas bien regardé c'est aussi un monstre. Il le dit pas et c'est aussi un monstre parce que...

Adulte : parce que quoi ?

Lara : parce que c'est un monstre !⁹⁷⁷

Ma question entraîne une seconde réponse tautologique cette fois, « un monstre parce que c'est un monstre » peut-être pour ne pas avoir à dire « un monstre parce qu'il est aveugle. »

Quoi qu'il en soit, cette analyse me permet d'évoquer la nécessité de donner aux élèves les moyens de comprendre les textes et de discuter le système axiologique de ceux-ci. En effet, ici, il aurait fallu lire le texte sans l'image pour permettre aux élèves de s'appuyer sur les indices précis qui évoquent la cécité du vieillard. Ensuite, l'absence de peur aurait pu être interprétée et les élèves auraient alors compris que le problème du monstre est essentiellement lié à son apparence. Dès lors, la thématique de l'acceptation de l'autre, des peurs qui paralysent les relations avec l'inconnu se serait trouvée mise à la portée des élèves.

Ce que révèle aussi cette analyse, c'est qu'il est indispensable d'apprendre à lire les images comme on apprend à lire les textes. Il ne suffit pas de dégager des indices dans une seule image pour construire le sens d'un l'album. Dans le cas évoqué ci-dessus, il serait indispensable de construire une analyse précise de la facture des illustrations, pour mesurer que l'illustrateur dessine des humains de façon assez caricaturale. On constate par exemple, que la mère des deux jeunes enfants a le

⁹⁷⁷ Cf. annexes, p. 19.

visage très rouge, des yeux très ronds, une bouche assez fermée⁹⁷⁸. La confusion établie entre la cécité et la monstruosité interroge aussi notre interprétation du texte. J'ai montré effectivement dans l'analyse de l'album que le statut de l'aveugle restait ambigu. N'est-ce pas aussi cet implicite qui perturbe la réception des élèves et engendre cette interprétation de l'image ? Cette étude met aussi en évidence la nécessité d'anticiper les réactions des élèves aussi bien dans l'analyse du texte, que dans celle de l'image.

2.1.4.2. Dans une situation collective C2

La transcription de l'échange conduit dans la classe 2 de Bobigny autour de l'album *Les Trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup* est indicative aussi d'une perturbation de l'auditure du texte, par la présence de l'image. Ici, le problème posé est différent de celui évoqué précédemment. En effet, dans ce cas, l'image ne perturbe pas la compréhension du texte, elle la sature.

Aboulaye : y a des traces là je vois

Kirthanan : de la confiture

Ryad : du verre

Maria : il a mis de la confiture sur ses chaussures

Jérémy : il a renversé, de la confiture

Aïcha : il a mis la confiture sur ses chaussettes après que des traces

Ryad : il prend les chaussettes.⁹⁷⁹

L'échange que je viens de citer se déroule au moment où les élèves découvrent la première page de l'album. Ils décrivent l'image, peut-être comme ils ont l'habitude de le faire dans les séances consacrées à l'acte lexique, sans se préoccuper de la lecture du texte. A l'issue de la lecture du premier paragraphe, Ryad poursuit en ajoutant : « le chat il a peur. » J'ai déjà évoqué que cet élève se trouve en difficulté au moment de l'auditure du texte et cherche des appuis, soit dans ses connaissances, soit dans l'image. Au début de la séance, il affirme : « c'est histoire de trois petits cochons et de loup, je la connais. » Il se trouve ensuite perturbé une première fois dans ses attentes, lorsqu'un enfant évoque la présence de la maman dans l'histoire. Il répond : « non, pas de maman. Dans l'histoire il n'y a pas de maman. » Sa connaissance du conte source le conduit à récuser ce qu'il voit. Il se justifie en affirmant : « Je la connais. On a lu à la maternelle. »

⁹⁷⁸ cf. annexes, p. 13.

⁹⁷⁹ Cf. annexes, p. 20-22.

Ensuite, il change d'attitude et se concentre sur l'image. Dès lors, il m'interroge pour lever des incompréhensions. Par exemple, il demande : « il boit quoi Igor ? Il a un verre ? » Quand je prends la décision de ne plus montrer l'image, cet enfant s'agite et quitte le groupe. À ma demande, il revient mais s'assied à côté de moi. A trois reprises, il réclamera les images. Puis, à la fin de la séance, il affirme : « tu sais le loup il va passer par la cheminée », se cantonnant à nouveau à la première attitude qui consistait à chercher le sens de ce récit dans la connaissance du texte source et non dans l'auditure du texte.

Durant les autres séances, j'ai pu observer que cet enfant se trouve en difficultés quand il s'agit d'entendre une histoire nouvelle. Visiblement très peu à l'aise avec l'écrit, il cherche des appuis à la compréhension dans son répertoire personnel ou dans l'illustration des textes. Cet élève a donc besoin, pour apprendre à lire, de se familiariser plus encore avec la langue écrite. La méthode d'apprentissage, qui consiste à associer texte image en permanence, ne permet pas de le faire évoluer rapidement.

2.1.4.3. Dans les entretiens

Pour terminer cette analyse, il est intéressant d'observer aussi ce que disent deux élèves lors des entretiens quand ils évoquent le rapport qu'ils établissent entre le texte et de l'image. Milan, (C3lecteur-décodeur-partiel) affirme encore en mai ne pas pouvoir lire sans le support de l'image : « oui, avec les images je peux lire. » Comme je lui suggère une explicitation, il ajoute

Oui, d'abord tu regardes les images, après tu lis et voilà tu sais comme ça, tu sais l'histoire avec les images.⁹⁸⁰

Et enfin, il conclut que sans images « tu lis pas... tu demandes à la maîtresse. ». Cet élève n'a pas installé une posture de *liseur-décodeur*, il ne sait pas décoder les textes voire n'en comprend pas le sens. Il trouve donc un appui dans l'image pour mieux entrer dans le récit et le comprendre. De ce fait, il installe une représentation erronée de l'acte de lire et des procédures qui le mettent nécessairement dans une situation difficile. Au mois de décembre quand je lui

⁹⁸⁰ cf. annexes, p.46.

demande s'il se souvient du conte détourné lu en situation collective⁹⁸¹, il répond « montre-moi les images ».

Enfin, les échanges avec Mirvin, C2 lecteur décodeur partiel lors de l'entretien conduit en mai est aussi révélateur d'un dysfonctionnement dans son rapport à l'acte de lire. Cet enfant doit lire la première page de l'album *J'veux pas y aller*. Ne parvenant pas à construire le décodage du texte, il cherche des mots de façon éclatée. Sa posture de *liseur* n'est pas assurée, il fonctionne encore sur un mode de décodage partiel, ne parvenant à prélever que quelques mots. Il comprend le mot « maman » le mot « malade » le mot « c'est ». Il a feuilleté l'album avant de commencer la lecture et a observé une image qui illustre le personnage alors qu'il rêve qu'il est dans la jungle, il affirme

c'est en Afrique qu'elle veut pas aller, tu vois, regarde dans l'histoire, le garçon il va en Afrique, alors la maman elle veut pas, en Afrique tu peux être malade.

L'idée de l'Afrique, qui ne correspond à aucun élément textuel, parasite totalement son écoute du texte. Il a conscience après l'auditure de la première page que ce mot n'est pas évoqué. Pourtant, il persiste à penser que l'Afrique est le thème central de son texte. Conscient de ces difficultés dans la compréhension du texte, il conclut : « C'est bizarre maîtresse. »

2.1.4.4. Pour conclure

L'analyse de la manière dont les élèves construisent leur compréhension en s'appuyant sur l'image, voire plus que sur le texte, montre des résultats contrastés selon les différents cas évoqués. Si, pour certains élèves, l'image peut favoriser une entrée dans l'univers de référence du récit parce qu'elle soutient leur *concrétisation imageante*, pour d'autres, elle constitue un frein à la compréhension parce que l'interprétation qu'ils en font est problématique au regard de la lettre du texte.

On peut en déduire qu'une image peut figer la représentation que l'élève se fait de la situation et parasiter la compréhension ou l'interprétation du texte. C'est le cas avec la représentation iconographique du vieillard. La lecture littéraire au cours préparatoire doit donc passer aussi par l'apprentissage du prélèvement d'indices tant dans l'image que dans le texte et le croisement de ces indices. Il semble donc essentiel de proposer aux élèves des albums qui mettent en œuvre des rapports

⁹⁸¹ Auditure de l'album *Les Trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup*.

textes-images différents. Ne proposer que des activités qui visent à installer une complémentarité dans cette relation induit chez l'apprenti lecteur l'idée que l'illustration indique systématiquement le sens du texte, voire lui confère son sens, alors qu'elle n'est en réalité qu'une forme de représentation subjective de ce texte. Ces postures traduisent en quelque sorte une altération de la relation qu'entretiennent la *concrétisation imageante* et *l'activité fantasmatique*. Il peut donc aussi être formateur de demander aux élèves de produire des *concrétisations imageantes* à partir des textes, et inversement de rédiger des textes à partir des images, pour comprendre qu'une image n'est pas le reflet du texte, mais le reflet de *la concrétisation imageante* de l'illustrateur.

Par ailleurs, j'ai constaté à plusieurs reprises que les procédures de certains élèves⁹⁸² lecteur-décodeur, ou lecteurs-décodeurs-partiels de Bobigny étaient essentiellement centrées sur la lecture d'image. Parfois, l'image se substitue au texte, j'ai illustré cette attitude par deux exemples, mais elle est plus fréquente dans cette école. L'image est un appui à la compréhension dans les situations de lecture et notamment pour les élèves lecteurs-décodeurs-partiels comme Mirvin ou Milan. C'est une posture vraisemblablement liée à la méthode d'apprentissage de l'acte lexique : image et texte se répondent et ce que l'on ne comprend pas dans le texte, on le trouvera dans l'image. Les enseignants eux-mêmes éprouvent des réticences à lire des textes sans images, leur réaction quant à la lecture du *Feuilleton d'Hermès* le prouve⁹⁸³. Par ailleurs, la lecture des textes dans le manuel *Max, Jules et leurs copains*, implique une pratique univoque : démarrer la découverte de texte par la lecture d'un poster pour prélever des indices de sens. On observe nettement, dans les remarques de certains élèves, que la construction du sens du texte passe nécessairement par l'image. Chez ces élèves, la méthode d'apprentissage qui considère la lecture du texte comme un ensemble de vérifications d'hypothèses émises à partir de l'image, induit clairement une conception problématique de la lecture dans la mesure où cette procédure est unique et systématique. Pour que la posture des élèves évolue, il faut que ceux-ci prennent conscience de la nécessaire régulation de leur activité de lecteur, qu'ils entrent donc dans un comportement de *lectant*.

⁹⁸² Yannick en février, Mirvin et Maria jusqu'à la fin de l'année.

⁹⁸³ Cf. chapitre 3, p. 397.

Le développement de la subjectivité en écrivant à partir d'images et en dessinant à partir de textes, devrait donc apprendre à l'élève à percevoir la relativité sémiologique d'une représentation iconographique et d'installer une prise de distance avec sa manière de lire les textes. L'analyse des activités subjectives conduites à Gagny permettra vraisemblablement de le montrer.

2.2. Participation, insécurité et sécurité

2.2.1. L'insécurité comme frein dans l'auditure

2.2.1.1. Etude du cas de Christo⁹⁸⁴

Les séances de travail ont aussi permis d'observer le comportement des élèves de Bobigny au moment de l'auditure des textes ou de leur lecture. J'ai montré précédemment comment la compréhension du texte mettait un élève comme Ryan en situation d'insécurité. De ce fait, sa participation dans la lecture ne se construit pas automatiquement. L'attitude de Christo, élève de la classe 1 de Bobigny, est à cet égard particulièrement intéressante à observer. Durant la présentation des personnages, qui préside au choix du texte qui va être lu, Christo intervient pour expliquer qu'il veut « l'histoire des cochons et du loup parce qu'il la connaît. » Les autres élèves de la classe préférant une histoire de monstre, nous décidons de lire *Le Monstre qui voulait qu'on l'aime*. Dès lors, Christo se met en retrait, pousse sa chaise à l'extérieur du groupe, et adopte spontanément une attitude fermée. On peut penser que cette posture est liée au refus de la décision collective qui rejette sa proposition. En fait, j'observe chez cet élève des comportements similaires durant toutes les séances consacrées à l'auditure des textes, même quand il n'y a pas de choix à formuler et de décision collective à respecter. Il s'avère que, lors de la séance consacrée à l'auditure du conte *Hansel et Gretel*, Christo modifie son attitude au moment où débute l'auditure. Il affirme : « je la connais, maîtresse, cette histoire ! » et s'installe confortablement au sein du groupe pour écouter l'histoire.

⁹⁸⁴ Christo est considéré comme lecteur en février par l'enseignant. Il est décrit comme un élève un peu agité.

Son attitude durant l'ensemble de cette séance est surprenante au regard des habitudes prises lors des séances précédentes. En effet, il participe à toutes les activités, il manifeste une bonne compréhension du récit comme le montre l'enregistrement retranscrit en annexes⁹⁸⁵. Par exemple, il explique à ses camarades qu'il aimerait, dans cette histoire, être d'abord le personnage d'Hansel puis celui de Gretel.

Ce que je veux c'est être le plus malin celui qui gagne l'histoire, parce que si tu gagnes pas l'histoire tu es bête.

Je montrerai dans l'analyse consacrée à la place de la subjectivité dans la lecture littéraire, que le choix de cette projection dans le personnage est particulièrement intéressant pour favoriser une entrée dans l'explication et l'interprétation du récit.

Ce qui m'intéresse pour l'instant, c'est de constater que certains enfants ont des difficultés à écouter les récits quand ils n'ont pas de représentations préalables de la situation. Ces attitudes illustrent donc l'importance de l'installation d'une orientation préalable à la lecture. Le plus souvent dans les classes, cette réflexion se construit au début du récit par des interrogations sur la situation supposée à partir d'une image ou d'un titre (analyse de la première de couverture ou du titre). C'est le cas dans la méthode utilisée dans la classe de Christo, puisque les enfants sont invités à observer l'image avant de lire le texte. Pourtant, ne serait-il pas plus judicieux de travailler le texte en amont de la lecture pour guider les élèves dans une orientation préalable. L'analyse des propos d'H. Nyssen au chapitre 2 montre que la découverte de l'univers de référence et de la situation narrative, par les temps d'échanges préalables à l'auditure, ont été le véritable épicerie de son apprentissage. Cette pratique permet à l'enfant de s'approprier la langue du texte, les stéréotypes qu'il renferme et donc, d'entrer dans l'auditure en étant sécurisé. Il vaut donc mieux, pour ces élèves qui ressentent une forme d'insécurité dans l'auditure des textes, parler de l'histoire avant de la lire.

2.2.1.2. Comment modifier cette posture ?

En outre, des élèves comme Christo ou Ryan sont souvent considérés comme des enfants perturbateurs, parce qu'ils semblent refuser une activité pourtant considérée par de nombreux enseignants comme ludique : l'écoute de textes. Les

⁹⁸⁵ Cf. annexes, p. 23.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

expressions consacrées pour évoquer ce type de lectures à l'école primaire, atteste d'ailleurs de l'idée qu'elles sont obligatoirement vues comme une source de plaisir pour les élèves. Les enseignants les nomment alternativement : « lecture offerte », « lecture cadeau », parfois même « lecture gratuite ». Néanmoins, ils ne s'interrogent pas nécessairement sur la difficulté que peut représenter une telle activité pour des élèves qui ne sont pas rompus à l'auditure des textes dans leur vie privée. On peut observer par exemple, pour justifier cette remarque, les choix réalisés en la matière par les auteures du manuel *Rue des contes*⁹⁸⁶. Les pages du guide pédagogique consacrées aux lectures en réseau évoquent la notion de « lecture cadeau » : or, aucun conseil n'est donné aux enseignants pour la mise en œuvre de ces séances. Les auteures du manuel *Max, Jules et leurs copains*, procèdent de la même manière, puisque le travail à conduire sur les œuvres littéraires reproduites à la fin du livre de l'élève n'est pas explicité. Les auteures du manuel n'indiquent pas même à quelle période les travailler, comme si les trois œuvres étaient équivalentes et interchangeable.

Ce type de lecture, considérée comme « gratuite » sur le plan des apprentissages, par les enseignants, vise à reproduire dans le cadre scolaire, une forme de lecture privée. Derrière l'idée de gratuité, on peut imaginer que la pratique vise la lecture participative, comme je l'ai montré dans mon chapitre 2. Cela présuppose que l'élève devient spontanément un « lecteur empirique », capable d'une participation spontanée. Les exemples donnés ci-dessus montrent pourtant que la posture d'auditeurs empiriques nécessite, elle aussi, une forme d'apprentissage.

C'est essentiellement en élargissant les différents univers de référence que possèdent les élèves, et, en constituant un répertoire des figures littéraires récurrentes que l'on parvient à guider l'enfant vers l'écoute de tous les textes. Ce rôle est parfois dévolu à la famille, mais, dans le contexte socioculturel de l'étude conduite ici, on constate que la plupart des élèves n'ont pas cette chance. Lors des entretiens, sept enfants sur neuf expliquent qu'il n'y a pas de lecture partagée à la maison. L'un d'eux évoque la cuisine comme lieu de lecture, la lecture étant assimilée aux devoirs du soir, ou aux papiers pour que les parents doivent remplir (« ma mère elle dit : c'est les devoirs des parents »). Les raisons qui justifient cette forme d'abandon sont multiples, soit les élèves constatent que leurs parents ne lisent pas d'histoire parce qu'ils n'ont pas le temps (mais parfois ils n'expriment pas de raisons), soit ils

⁹⁸⁶ BARON, Liliane, CONDOMINAS, Angélique, *Rue des contes, guide pédagogique, op. cit.*
Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

affirment préférer qu'on ne leur en lise pas parce que le choix n'est pas adapté (« mon papa me lit des livres de bébé »). Certains d'entre eux évoquent même la qualité de la diction de leurs parents : « ma maman elle lit pas bien comme la maîtresse, je préfère que c'est la maîtresse ». De ce fait, l'école a le devoir de prendre charge cet apprentissage, si elle veut donner à tous les élèves les mêmes chances de se construire réellement comme lecteur.

Par ailleurs, pour comprendre comment cette posture peut évoluer, il est intéressant de revenir sur les réponses des élèves de Gagny à la question « aimez-vous les histoires ? Pourquoi ? ». Comme je l'ai montré dans l'analyse des représentations, leurs interventions attestent d'un écart important⁹⁸⁷ entre les deux écoles sur la question des connaissances culturelles. D'une part, de nombreuses œuvres sont citées par les élèves, et on constate que presque toutes ont été lues en classe⁹⁸⁸. Ceux-ci font spontanément référence aux lectures du réseau, comme aux lectures lues dans le cadre de l'apprentissage de l'acte lexique. Il y a donc mémorisation de ces textes, les enfants sont capables d'argumenter leur réponse par des exemples précis pris dans les œuvres auditées et/ou lues partiellement. J'ai montré aussi dans l'analyse consacrée à la dimension socialisante de la lecture que certains élèves dépassent, dans leur description de l'auditure la relation affective qui s'installe souvent de façon duelle (« mon père me lit » / « ma mère me lit »). Ils évoquent leur lien aux histoires dans une formulation généralisante « on me lit » ou dans une relation intime (« je peux lire tout seul ») centrant ainsi le propos sur l'histoire elle-même. Ces observations ne sont pas réalisées uniquement à partir du travail des élèves les plus avancés, Raphaël L. ou Inès C., considérés comme lecteurs-décodeurs-partiels durant la majeure partie de l'année par l'enseignante manifestent cette posture. Ce n'est pas le cas dans le groupe de Bobigny, je devrai donc analyser les traces de leurs activités subjectives pour essayer de comprendre les raisons de ces écarts.

Mais auparavant, il me faut encore observer dans le groupe de Bobigny l'impact de l'insécurité comme frein à la lecture des textes.

2.2.2. L'insécurité de décodage comme frein dans la lecture

⁹⁸⁷ Gagny 41%, Bobigny 8,5%.

⁹⁸⁸ *Cendrillon*, cité par Inès C. provient d'une lecture personnelle.

2.2.2.1. Analyse des procédures mises en œuvre

Quand les élèves qui commencent à avoir une maîtrise suffisante de l'acte lexique essaient de déchiffrer le texte, on observe une situation qui présente des similitudes avec celles que je viens d'évoquer à propos de l'auditure des textes.

L'observation des séances collectives conduites avec quelques élèves de C1 Bobigny et C3 Bobigny ainsi que l'entretien avec Mirvin consacré à la lecture de l'album *C'est pas moi* permettent de dégager quelques procédures liées à la lecture ou plutôt au décodage. Je demande à chaque élève de lire la première phrase ou a minima la partie soulignée de la phrase suivante « Maman est rentrée dans ma chambre très en colère, avec les joues toutes rouges et les cheveux ébouriffés en disant que j'allais regretter ce que j'avais fait. » Le reste de la phrase est ensuite oralisée par mes soins.

Je propose donc une lecture par effraction⁹⁸⁹ pour entrer dans le récit *in medias res*. En effet, l'essentiel du récit est bâti sur une prolepse qui peut perturber la bonne compréhension du texte. Mais je ne procède pas de la même manière dans les deux groupes. Dans la classe 1, je donne le texte, la consigne sans installer d'orientation préalable.

Vous allez essayer de lire le début de cette phrase. Puis me dire ce que vous avez compris et ensuite, je vous le lirai.

Dans la classe 2, je modifie la consigne et donne une orientation préalable :

Vous allez lire le début du texte, mais avant je vais vous expliquer ce qui se passe dans cette histoire. C'est un petit garçon qui raconte l'histoire. Il est dans sa chambre et sa maman entre dans sa chambre. Elle est en colère parce qu'il a fait des bêtises, mais le petit garçon ne parle pas des bêtises qu'il a faites. C'est le lecteur qui doit les deviner. Dans le texte que vous allez lire, on ne sait pas encore quelles bêtises il a faites.

Dans cette lecture, les élèves lecteurs-décodeurs-partiels se trouvent en difficulté car leur maîtrise de l'acte lexique ne leur permet pas de décoder des unités de sens suffisantes pour construire un horizon d'attente. Il est intéressant d'observer qu'ils prélèvent quelques mots : « maman / dans / toute / ma / fait / vitesse » (etc.) et, que, le plus souvent, ils ont conscience de ne pas pouvoir comprendre ce qu'ils lisent, (dans la mesure bien entendu, où l'essentiel des mots déchiffrés sont grammaticaux et non sémantiques). Dès que les élèves sont en difficultés de décodage ils ont recours à

⁹⁸⁹ La lecture par effraction consiste, comme l'indique C. Ronveaux (et al.), à ne pas aborder la découverte d'une oeuvre par une lecture linéaire de façon à mettre l'accent sur des faits littéraires spécifiques que l'on souhaite travailler. (RONVEAUX, Christophe, NICASTRO, Nadège, « Lire par effraction un album réticent », http://www.forumlecture.ch/ronveaux_nicastro_10_2.cfm consulté le 2 octobre 2010).

l'image pour vérifier ce qu'ils ont observé. C'est ainsi qu'ils construisent le mot « chambre » et pour Marroua la vérification par la lecture lui semble inutile. Christo, quant à lui, s'appuie uniquement sur la présence du phonème [ʃ] qu'il connaît.

Le cas de Mirvin, C2, lecteur-décodeur-partiel (entretien de février) est intéressant car il exprime clairement son incapacité à lire le texte.

C'est trop dur maîtresse. Y a trop de mots que je comprends pas⁹⁹⁰.

Je lui demande alors s'il souhaite que je lui lise le texte, mais son attention s'est focalisée sur les mots inconnus et il est convaincu qu'il ne parviendra pas à comprendre le texte.

On constate donc, ici aussi une difficulté, voire un refus d'entrer dans le texte parce que l'enfant prend conscience d'une difficulté de compréhension. La nature de la difficulté est différente de celle évoquée dans le cas de l'auditure, mais elle produit un effet similaire. Dans le cas présent, l'élève n'a pas encore admis le caractère exploratoire de la démarche du lecteur. En effet, dans la recherche des mots connus, ce dernier tente de dégager des éléments de signification. Cependant, comme il ne dispose que d'un répertoire restreint, comme il n'a pas installé d'orientation préalable pour cette lecture, il ne parvient pas à construire une posture de déchiffreur-décodeur de sens. Dès lors, la recherche s'arrête dans la mesure où il ne parvient même pas, pour construire sa compréhension, à retrouver dans l'image un appui sur le *lisible* au sens barthien du terme. En effet, évoquant l'image proposée, il affirme : « peut-être c'est la maman, j'ai lu maman, mais je sais pas je vois pas sa tête. » Notons que cette remarque est présente aussi dans la lecture conduite collectivement avec C1 de Bobigny (Chaina : « mais on peut pas savoir si c'est vrai on la voit pas sa tête »).

Il faut dire que l'illustration⁹⁹¹ présente une forme de résistance à laquelle l'élève n'est pas habitué. La mère est effectivement présentée hors cadre, vraisemblablement pour que l'enfant ne soit pas confronté à l'image trop réaliste d'une mère en colère. L'analyse de la représentation iconographique du vieil homme aveugle dans l'album *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*, témoignait déjà de l'importance des choix éditoriaux dans ce domaine comme dans l'écriture. On est en droit de penser qu'une représentation d'une maman aux joues toutes rouges et aux cheveux ébouriffés pourrait décentrer l'attention de l'enfant sur ce personnage.

⁹⁹⁰ Cf. annexes, p. 43.

⁹⁹¹ Cf. annexes p. 28.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Le travail de préparation conduit avec le second groupe montre que les élèves sont beaucoup plus à l'aise dans leur découverte du texte quand ils ont des informations sur le récit lui-même. Le recherche est plus ciblée, plus linéaire, Donia évoque « le début de la phrase ». Ils tentent de retrouver des mots qui font sens au regard de la situation présentée. Abdel affirme : « Ah j'ai trouvé c'est *Maman est rentrée dans ma chambre*. Je le connais pas *chambre* mais je crois que c'est chambre parce que tu l'as dit maitresse. » De ce fait, le travail de décodage est renforcé Coralie évoque le découpage phonologique du mot *chambre* en expliquant qu'elle ne connaît pas le mot.

Cette expérience a été reproduite avec le début de l'album *J'veux pas y aller*, on retrouve les mêmes procédures, si les enfants ont une idée de ce qu'ils vont lire dans le texte, leur décodage s'organisent et devient plus linéaire.

2.2.2.2. Retour sur les manuels

L'analyse de ces procédures nous permet de revenir aux principes de fonctionnement des deux manuels pour dégager quelques principes intéressants par rapport aux hypothèses formulées. Les deux manuels abordent l'acte lexique de façon très différente. À *l'école des albums* propose aux élèves de découvrir des textes connus. Ainsi, l'orientation préalable est installée par la connaissance du récit lui-même, comme je le fais avec le groupe C3. La linéarité de la lecture semble donc aisée à construire dans ce cadre. Effectivement, pour l'enfant qui connaît déjà les phrases qu'il doit lire, le décodage des mots se construit en même temps par la mobilisation des aptitudes cognitives et, par la recherche contextuelle. On observe que la lecture-décodage éclatée se linéarise et surtout que le décodage du mot s'appuie systématiquement sur une recherche du sens. Le travail du *pré-liseur* que définit le décodage dans l'acte de lecture en apprentissage est associé à celui du *pré-lectant* qui impose une régulation vers le sens. La dimension réflexive est importante et les deux opérations sont simultanées.

Avec *Max, Jules et leurs copains*, les indices qui ont orienté la lecture proviennent d'une source extralinguistique. De ce fait, la recherche de mots est nécessairement plus fragmentée dans la mesure où les élèves ont une vision éclatée de la situation. La découverte de l'image, guidée par des questions, les invite à repérer des éléments du récit : personnages, cadre spatio-temporels. Parfois même,

L'orientation des questions proposées dans le guide pédagogique guide les élèves vers la composition de l'image. Par exemple comme je l'ai montré dans l'analyse du manuel, les questions posées à propos de l'iconographie de la page 25 invitent les élèves à percevoir que l'image est composée d'une photographie sur laquelle on a incrémenté un dessin. Ce questionnement présente un intérêt pour faire observer aux élèves la manière dont fiction et réalité s'installent dans une image. Cette orientation préalable à la lecture ne portera pourtant aucun indice fiable pour entrer dans le décodage et la compréhension du texte.

Ces pratiques sont toutes les deux de nature à sécuriser l'enfant dans ses premières lectures personnelles. Cependant, elles ne sont pas équivalentes puisqu'elles ne portent pas toutes deux sur la dimension linguistique du texte, alors que les difficultés des élèves dans la maîtrise de l'acte lexique sont centrées en premier lieu sur des problèmes linguistiques. Elles n'associent pas non plus les mêmes instances, dans le premier cas, la présentation préalable d'un récit permet d'associer une instance de décodage (*pré-liseur*) et une instance réflexive (*pré-lectant*). La dernière régule l'activité de la première, l'oriente, lui donne du sens. Dans le second cas, l'activité cumule deux instances de décodage différentes, l'une consiste à décoder l'image pour dégager des éléments de sens, l'autre consiste à décoder le texte et à mettre en lien les éléments de sens de l'image et du texte. La posture réflexive nécessaire se construit à partir de deux procédures différentes puisqu'elle porte sur deux « objets » différents.

Par ailleurs, outre le fait que les élèves doivent retrouver les mots qu'ils connaissent dans le texte, ils ont aussi à s'approprier une pratique syntaxique qui passe par la linéarité de la lecture. Si l'image favorise la recherche des mots désignant, par exemple, les personnages, elle ne permet pas de découvrir la linéarité de la syntaxe. Dès lors, il apparaît que le passage d'une lecture décodage éclatée à une lecture décodage linéaire se construit plus aisément avec une méthode qui permet aux élèves d'entrer d'emblée dans la linéarité du texte. Ces observations me permettent de commencer à valider l'hypothèse selon laquelle la disjonction des supports aux activités de lecture littéraire et de construction de l'acte lexique n'est pas souhaitable notamment pour les élèves lecteurs-décodeurs-partiels.

Pour certains élèves, l'entrée dans les textes nécessite de la part de l'enseignant une réflexion sur les conditions à mettre en place pour sécuriser leur apprentissage. Dans le cas de la lecture littéraire, cette sécurisation s'appuie sur l'enrichissement du système de stéréotypie de l'élève comme je l'ai montré dans la partie précédente. Par ailleurs, l'analyse que je viens de conduire, montre que dans l'apprentissage de l'acte lexique appuyé sur des supports littéraires ou des romans scolaires, il semble plus intéressant de favoriser une attitude de recherche en installant une activité langagière préalable centrée sur les aspects linguistiques du texte et plutôt que sur une illustration.

2.3. Participation consciente, distanciation, acculturation

L'analyse précédente a permis de mettre en évidence des éléments qui interviennent pour guider les élèves dans leur rapport à la compréhension. Cependant, la lecture littéraire se construit aussi sur la participation et la distanciation, il est donc intéressant d'analyser maintenant la manière dont sont mises en œuvre ces dimensions de la lecture chez les élèves. Pour cela, je travaillerai essentiellement à partir d'une étude de cas.

2.3.1. Participation et distanciation

Chez d'autres élèves, qui sont en mesure de comprendre les événements du récit, on observe aussi l'adoption d'une posture participative dans l'auditure du texte. L'oralisation expressive des textes ménageant les effets produits par les attitudes des personnages ou les événements narratifs, joue un rôle important dans la participation des élèves. Deux attitudes opposées traduisent la manière dont ils sont happés par le récit. Parfois, ils interviennent, ajoutent des interjections ou des onomatopées qui manifestent oralement la dimension participative de leur auditure. La retranscription une partie de l'écoute de l'album *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*⁹⁹² en témoigne. Les élèves de Bobigny C3 se mettent à crier lorsque le texte évoque la peur des enfants. Les expressions des visages, les silences qui se font dans la lecture attestent aussi cette dimension participative.

⁹⁹² Cf annexes p. 16.

On constate aussi que la participation dans la lecture est relativement conscientisée. En effet à la question posée aux élèves de Gagny « aimez-vous les histoires, pourquoi ? », 15% élèves se réfèrent explicitement à cette dimension participative. J'ai montré dans l'analyse des représentations que pour ces élèves la lecture est synonyme de voyages ou de découverte d'un univers de rêve. Cette analyse quantitative des remarques des élèves est un indicateur intéressant, mais il ne nous renseigne pas sur les procédures qui conduisent les élèves à cette prise de conscience du fonctionnement participatif du lecteur. Il est donc important de tenter d'analyser ces procédures.

Pour réaliser cette analyse, je m'appuierai sur l'entretien conduit avec Ahmed en mai à l'issue de l'auditure de l'album *J'veux pas y aller*. Je lui demande s'il lit des histoires et il répond « l'histoire du garçon qui aime pas l'école, oui je l'aime bien. » faisant ainsi allusion à l'album d'Yvan Pommaux. Il justifie ensuite les raisons qui le conduisent à aimer cette histoire en affirmant que c'est parce que le personnage principal est « amoureux de la fille qu'il a rêvée ». Il fait référence ici à l'événement central du récit, Pablo, le personnage principal rêve à Atalante suite à la lecture du récit mythologique. Arrivé à l'école, alors qu'il se refusait obstinément à « y aller », il rencontre une fillette en tout point semblable à l'image du rêve, de surcroît prénommée Atalante. Dès lors, son hostilité vis-à-vis de l'école change, il affirme même adorer l'école⁹⁹³. Cette expression dénote une interprétation subjective des sentiments des personnages. L'évocation d'un sentiment amoureux à propos de cette histoire témoigne d'une forme de projection affective de l'élève dans le récit. C'est précisément, parce qu'il pense que le personnage du récit est amoureux, que l'élève affirme avoir aimé cette histoire. La suite de notre entretien montre que le lecteur s'est projeté dans les événements narratifs en installant un rapport entre la course du rêve et la course prévue à la fin de l'histoire entre les deux enfants. Il dit, inventant ainsi spontanément une suite au récit, qu'il est sûr que Pablo va gagner la course à la récréation. Selon lui, cette certitude émane de sa connaissance du monde et de son expérience personnelle :

Il a raison le garçon, il dit que les garçons courent plus vite que les filles. C'est vrai moi je bas toujours les filles quand on fait la course dans la cour.

Je peux ajouter que, chez cet élève, le phénomène de participation dans la lecture est totalement conscient. En effet, lorsque je lui demande de revenir au texte

⁹⁹³ Cf. analyse de l'album p. 384-386.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

pour vérifier si ces propos peuvent être justifiés par la lecture du texte, il explique très clairement, que c'est sa façon d'interpréter le récit. Il affirme notamment :

c'est moi qui crois que c'est la fille de ses rêves, parce que dans l'histoire il rêve à la fille. Alors moi, je crois que quand il rêve ainsi c'est la fille de son rêve, parce que... quand... quand je rêve... c'est comme ça. Sauf si c'est le cauchemar, mais là c'est pas pareil. Tu comprends maîtresse ?

L'utilisation des pronoms *il* et *je* atteste en effet d'une prise de conscience que ce qu'il formule du texte est nourri par sa subjectivité qui joue avec l'illusion référentielle du texte. Il est capable d'expliquer qu'il apporte des informations subjectives et qu'ainsi, il interprète le récit. Il met donc en œuvre l'instance du *lectant-jouant* de Jouve dans cette activité réflexive que lui impose notre entretien pour analyser le fonctionnement du *lisant* qu'il a adopté pendant la lecture. La posture interprétative est exprimée par cette sorte d'avertissement installé au début de son discours : « moi je crois que », puis il confronte ce qu'il comprend de l'attitude de l'enfant avec son propre vécu. L'hésitation dans la formulation par la répétition de la conjonction *quand* manifeste la recherche réflexive de l'enfant. Il s'appuie donc sur une forme de participation et se distancie en expliquant le processus interprétatif qu'il a mis en œuvre.

La fin de l'échange contribue aussi à montrer que cet élève a bien installé une posture de lecteur chercheur de sens. Il observe la clôture du récit qui est ouverte et propose une suite à l'histoire qui peut constituer une première étape dans l'interprétation.

C'est comme pour la course, l'histoire n'est pas finie, alors moi je peux dire qu'il va la battre. Mais toi tu peux penser que c'est la fille qui va gagner. C'est ça qui est bien dans cette histoire.

Cette réflexion témoigne, effectivement, d'une bonne prise en compte du rôle du lecteur dans la lecture de textes ouverts. Il est apte à justifier sa position, capable de repérer les blancs du texte et de choisir son mode de coopération en affirmant : « l'histoire n'est pas finie ». Partant de sa lecture participative, il parvient à dégager une réflexion sur le rôle du lecteur et ainsi à mettre en synergie le *lu* et le *lectant*.

Il envisage même d'autres fins possibles permettant d'interpréter le statut ambigu du personnage d'Atalante, il m'interpelle pour m'expliquer que je pourrais penser que c'est la fille qui va gagner, installant, ainsi, dans son discours, l'idée de lectures plurielles.

Cette première partie de l'analyse montre que le travail de lecture littéraire peut aussi être bénéfique, pour certains élèves, quand il est dissocié de l'apprentissage de l'acte lexique lui-même. Les procédures mises en œuvre par Ahmed sont bien des procédures liées à la lecture littéraire : il a construit une posture de lecteur actif, qui utilise sa subjectivité et confronte son expérience à celle du texte. Il décrit le fonctionnement des instances du *lisant* en se projetant dans le récit, mais en toute conscience qu'il s'agit d'une projection, et surtout du *lectant jouant* par une analyse réflexive de la manière dont il parvient à construire cette instance. Cette étude de cas apporte une réponse positive à l'hypothèse selon laquelle la lecture littéraire est envisageable et souhaitable pour la formation du lecteur. Par contre, elle semble montrer que la disjonction des activités, dans le cas de cet élève n'est pas problématique. Cet élève est considéré comme lecteur au début de l'année par l'enseignant, est-ce une des raisons pour lesquelles l'enfant a construit cette posture ? L'observation de Mirvin ou de Milan (lecteurs-décodeurs-partiels) amène plutôt une réponse positive à cette question, mais il faudra aussi observer le fonctionnement des lecteurs-décodeurs-partiels de Gagny pour relever d'éventuels écarts.

2.3.2. Emotion esthétique, acculturation et distanciation

2.3.2.1. Emotion esthétique : le cas d'Ahmed

La position développée par Ahmed dans l'entretien évoqué *supra* permet aussi de percevoir l'impact de l'émotion esthétique. Par ailleurs, l'enfant explique clairement les raisons qui le poussent à apprécier ces récits. Il évoque alors son émotion esthétique à la lecture et à l'auditure du texte, en affirmant : « et puis les mots y sont beaux. » et précise sa pensée « ceux des animaux qui crient quand il est sur la rivière ». Il fait explicitement référence au moment du récit durant lequel l'enfant rêve et entend les animaux qui lui répètent « tu iras ! » reprenant ainsi l'injonction de la mère au début du récit pour contrer le refus d'aller à l'école. Il est fort probable qu'Ahmed ne connaisse pas la signification des verbes *piailer*, *criailler* ou *feuler*⁹⁹⁴. Pourtant, c'est cette page qui semble avoir retenu son attention, sa remarque renvoie évidemment à la réflexion de Proust à propos des mots qui deviennent : « les litanies quotidiennes, incomprises et adorées, de [sa] huitième

⁹⁹⁴ « « Laisse toi porter ! » criait le calao. « Tu iras, ! » piaillaient les oiseaux. « Que tu le veuilles ou non ! » feulait le tigre. »

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

année »⁹⁹⁵. Bien sûr, chez cet élève, la perception de ce plaisir sensible (peut-être intellectuel) est encore assez floue. Cependant, il parvient à comparer l'écriture de l'œuvre de Pommaux et celle du roman scolaire sur lequel il apprend à lire, exprimant ainsi un véritable jugement esthétique en ces termes :

Le livre qu'on apprend à lire, il est pas comme ça... Alors, j'aime pas parce que... C'est comme les bébés, tu vois, ils font... Comme les livres des bébés.

Il a même conscience que son jugement peut constituer une remise en question du choix des textes réservés à l'apprentissage par l'enseignant puisqu'il ajoute « Mais y faut pas que tu le dises au maître, il sera pas content. »

On observe donc à travers cet échange que le choix des textes est essentiel pour mobiliser l'activité de lecteur. Le concept de « livre de bébé » évoqué par Ahmed est souvent utilisé par les élèves. Il renvoie bien sûr à une réflexion sur l'adaptation des supports de lecture à l'âge des lecteurs ou auditeurs comme je l'ai déjà évoqué. Le statut conféré par le savoir lire, comme le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire, impliquent nécessairement la prise de conscience d'une évolution, de l'accès à une certaine maturité. Les élèves souhaitent découvrir des œuvres présentant des thématiques en rapport avec leur âge. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils ne sont plus attirés par des livres écrits pour les plus jeunes, mais qu'ils désirent aussi que soit pris en compte leur âge.

2.3.2.2. Le cas d'Inès C. à Gagny

Il est intéressant d'observer qu'à Gagny, alors qu'on évoque le rapport aux histoires des élèves citent des contes, des thématiques, des personnages, mais ne parlent jamais *des livres de bébés*. La comparaison des corpus de textes lus dans chaque classe peut peut-être expliquer cette différence. La réflexion d'Ahmed tend à démontrer effectivement que le roman scolaire ne satisfait pas son attente intellectuelle.

A Gagny, dans la transcription des entretiens « aimez-vous les histoires ? Pourquoi ? » on relève aussi des réflexions qui prouvent que, pour certains élèves, la participation est conscientisée, et que, cette prise de conscience favorise une prise de distance. En effet, l'élève Inès C., par exemple, explique sa passion pour certains récits en affirmant son désir d'identification aux personnages : « j'aimerais être Cendrillon », ou encore à propos du *Petit roi*, elle rappelle : « c'est lui qui commande

⁹⁹⁵ PROUST, Marcel, cité par TADIE, Jean-Yves, *Marcel Proust I, biographie, op. cit.*, p. 111-112.
Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /
Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP

tout et moi aussi des fois je commande tout avec ma sœur. » La suite de son intervention montre qu'elle est consciente qu'il s'agit d'un jeu puisqu'elle dit : « mais on joue, c'est papa et maman qui commandent. » Ici, comme Ahmed, Inès C. fait intervenir l'instance du *lisant* puisqu'elle exprime clairement le souhait d'une identification, mais aussi celle du *lectant jouant* en prenant de la distance avec le récit et en le confrontant à la réalité de son vécu personnel.

D'autre part, elle évoque ses choix esthétiques, comme Ahmed, en citant d'une part, les œuvres, le plus souvent des contes, qu'elle aime et en exposant, d'autre part, les raisons qui déterminent ses préférences. Ainsi, *Cendrillon* la fait rêver, l'épisode de la transformation dans le conte *Le prince des grenouilles* la fait rire, *Le petit roi* lui rappelle les situations de jeu qu'elle partage avec sa sœur.

Il faut noter cependant une différence importante entre Ahmed et Inès C. Cette dernière redouble son cours préparatoire, au moment de cet entretien elle est encore considérée comme lecteur-décodeur-partiel. En juin l'enseignante m'informe que l'enfant a fait beaucoup de progrès : elle est considérée comme lecteur-décodeur. Je n'ai pas relevé ce type de relation à la lecture littéraire chez les lecteurs-décodeurs-partiels de Bobigny.

2.3.2.3. bilan de cette analyse

On retrouve dans cette classe de nombreuses attitudes similaires, qui traduisent à la fois le niveau d'acculturation des élèves ainsi que la maîtrise des enjeux littéraires des textes cités. Les entretiens conduits à Bobigny témoignent au contraire, globalement, d'une acculturation moins importante. Seul l'ouvrage de Muriel Szac, *le feuilletton d'Hermès*, est cité par la plupart des élèves. Les autres œuvres, y compris celles qui ont été lues dans des séances rapprochées chronologiquement de l'entretien, sont très mal mémorisées et ne permettent pas aux élèves de tirer des profits symboliques de leurs lectures. Il est à noter d'ailleurs que le comportement d'Ahmed évolue nettement en fin d'année puisqu'il cite les textes lus dans les séances que j'ai conduites avec sa classe.

On constate, parmi les choix des élèves, trois préférences nettes : les histoires qui font peur, les histoires qui font rêver, les histoires qui font rire. Dans les trois cas, ce sont des émotions qui sont à l'origine de l'attraction des élèves pour ses œuvres. Bien sûr, ces remarques renvoient aux positions de Bruno Bettelheim quant à

l'importance de l'affect dans la relation au récit. Elle témoigne aussi d'une forme de prise de conscience de la préférence et donc de la capacité à faire des choix. Dès lors, si l'on veut tirer un enseignement pour la didactique de la lecture pour rapprocher lecteur virtuel et lecteur réel, il semble indispensable de permettre aux élèves d'exprimer leurs choix individuels et de donner à cette expression personnelle un statut dans l'apprentissage.

2.4. Pour conclure

L'observation de la manière dont se construit ou ne se construit pas la compréhension des textes littéraires dans le cadre de l'étude que j'ai conduite, permet de dégager de nouveaux éléments de conclusion pour répondre à mes hypothèses.

2.4.1. Les différentes postures relevées

Tout d'abord, il est intéressant de mettre en relation les éléments dégagés dans l'analyse des séances observées et le cadre épistémologique de ma recherche. Dans l'auditure des textes, les indicateurs qui nous permettent de mesurer la compréhension (comme l'incompréhension) émanent en premier lieu de la capacité à identifier les stéréotypes sur lesquels se construit le récit. En effet, d'une part, on observe que l'entrée dans l'univers du récit passe nécessairement par la capacité à s'approprier les personnages. A cet égard, il est intéressant de constater que parmi tous les personnages cités et les textes choisis par les élèves, ceux qui reviennent le plus souvent sont issus des contes merveilleux. De ce fait, on peut aussi affirmer que la capacité à adopter une posture participative permet aux élèves de mieux percevoir la(les) signification(s) d'un texte. L'identification, comme la projection, active la créativité de l'élève et lui permet de percevoir des effets de sens. Cependant, cette posture reste inhérente, dans le cas de l'auditure, à la maîtrise des stéréotypes ou à la capacité à comprendre rapidement les enjeux de la situation. Ainsi, les élèves entrent dans les textes avec des représentations préalables fortes qu'il est parfois difficile de faire évoluer. L'exemple développé à partir de la substitution du vieil homme aveugle

et du monstre démontre qu'une représentation peut se figer rapidement et qu'une fois fixée, elle peut bloquer l'élève dans son nécessaire retour à la lettre du texte. Les blocages qui s'installent semblent liés aux modalités d'apprentissage de la lecture : prégnance de l'image dans le travail de lecture, acculturation insuffisante. Dès lors, il paraît indispensable de proposer aux élèves des dispositifs permettant, d'une part de construire la sémiologie de l'image ; d'autre part, de mettre en synergie l'ensemble des données qui permettront d'installer la compréhension : repérage des éléments linguistiques, extra linguistiques, mobilisation de données culturelles, développement de sa créativité.

Les procédures analysées dans cette seconde partie permettent donc d'affirmer, que

- certains élèves (comme Ryan ou Christo) peuvent mobiliser l'instance du *lu-lisant* s'ils sont dans une situation sécurisante, c'est-à-dire, s'ils ont suffisamment de connaissances pour entrer dans l'univers du récit. S'ils ne les ont pas, ils adoptent diverses attitudes, soit ils cherchent des appuis dans l'image ou dans leurs connaissances personnelles, soit ils se mettent en retrait de la lecture (ou de l'auditure) ;

- certains élèves (comme Mirvin ou Milan) n'entrent pas dans la lecture du texte parce-que leur maîtrise de l'acte lexique est insuffisamment organisée : ils ont acquis des capacités de décodage mais ils ne parviennent pas à les utiliser à bon escient : ils sont dans une posture de « pêche aux mots » sans recherche de sens global ; ils décodent pour décoder, comme si le *pré-liseur* (ou *liseur-décodeur*) était coupé des autres instances qu'ils n'ont vraisemblablement pas encore installées ;

- certains élèves (comme Ahmed ou Inès C.) sont aptes à faire fonctionner les instances du *lu-lisant* et une instance qui préfigure le *lectant-jouant*, l'expérimentation, ici, ne permet pas de dire qu'elle est l'impact du *pré-liseur* pour Inès C. puisqu'elle évoque son rapport à l'auditure des textes. Cependant chez Ahmed, le *pré-liseur* est associé à cette posture.

2.4.2. Le rapport à la littérature

Les éléments d'analyse présentés dans cette partie mettent donc aussi en évidence la grande hétérogénéité au sein des classes. Si les différences d'appropriation de l'acte lexique sont relativement bien repérées par les enseignants,

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

la question des représentations installées par les élèves à propos de l'acte de lire et de l'activité de lecteur reste généralement inexplorée. L'analyse des propos tenus dans lors de l'entretien avec Ahmed montre effectivement que cet élève lecteur a perçu avec une grande finesse la manière dont la subjectivité intervient dans la lecture. Pourtant, il se refuse encore à installer une relation intime et personnelle à la lecture. La description qu'il fait de la place concédée à la lecture dans la vie familiale peut expliquer ce décalage entre l'analyse de son activité de lecteur et les représentations qu'il exprime à propos de l'apprentissage de la lecture. En effet, la motivation à l'apprentissage est utilitariste comme le montre les extraits de l'entretien suivant. À la question : « Pourquoi tu apprends à lire ? », l'élève répond :

Pour que nos parents y s'embêtent plus à nous aider. Mais je regarderai plus les livres.

Puis en février, à la question : « à quoi servent les livres ? » Il affirme :

à lire à l'école, à la maison pour les devoirs. Les parents ils ont plus besoin de nous apprendre.

À cette époque, il n'a pas encore perçu la nécessité de la lecture. Visiblement, son apprentissage pèse dans la vie familiale, le rôle des parents vécu comme une contrainte étant exprimé à deux reprises. Il semble que la découverte d'une œuvre littéraire de qualité a favorisé une lecture participative et lui a permis de faire évoluer ses représentations négatives. À la fin de l'entretien, j'ai proposé à cet enfant de lui prêter la version du *Grand voyage de Nils Holgersson* que j'avais lue. Comme le montre la suite de l'entretien, il a, dans un premier temps, accepté le livre avec un grand sourire, puis s'est ravisé par peur de l'abîmer. Devant mon insistance, il a pris l'ouvrage et, selon l'enseignant de sa classe, il l'a lu en classe, une fois son travail terminé.

Cet exemple témoigne donc de l'importance du choix des œuvres et de l'acculturation littéraire au cours préparatoire. La prise de représentations effectuée auprès des élèves de Gagny confirme la nécessité d'organiser l'apprentissage de la lecture dans un contexte culturel et littéraire construit et réfléchi. En effet, au sein de ce groupe, on observe une plus grande homogénéité dans l'expression des représentations. Les élèves, considérés encore comme lecteurs décodeurs partiels par l'enseignante, expriment une représentation de leur implication affective et une possible distanciation dans l'activité de lecture.

2.4.3. Retour sur les hypothèses

A l'issue de cette seconde partie de l'analyse, je suis donc plus nettement en mesure d'affirmer que l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de l'acte lexique ne suffit pas à former un lecteur capable de tirer des profits symboliques de ses lectures est en partie confirmée par l'observation conduite dans les deux groupes. En effet, les élèves de Bobigny manifestent des représentations beaucoup plus restreintes que les élèves de Gagny au sujet de la littérature comme le montre la typologie des représentations exposée dans la première partie de mon analyse. Par ailleurs les remarques d'Ahmed qui comparent les œuvres travaillées durant les séances de littérature et le roman scolaire du manuel sur lequel il apprend à lire, témoignent de l'importance de la *résistance* et de la *consistance* des textes lus dans le cadre de la formation du lecteur. La catégorisation des œuvres (livres de bébé) par les élèves de Bobigny semble confirmer cette impression. Enfin, le recours systématique à l'image pour comprendre les textes montre que les élèves de Bobigny n'ont pas encore perçu l'importance de la lettre du texte.

La seconde hypothèse formulée intéresse à la continuité des apprentissages. À l'issue de cette analyse, il semble avéré que la méthodologie choisie pour l'apprentissage de l'acte lexique influence considérablement les représentations des élèves, comme leur capacité à comprendre les textes. En effet, la prégnance de l'image, l'organisation de la recherche d'indices dans le texte, la manière dont les élèves entrent dans le décodage sont très directement liées au choix didactiques proposés par les méthodes d'apprentissage. Enfin, la variété des supports de lecture (par l'association de textes littéraires) ou le choix d'un support sémiologiquement univoque (par la publication d'un roman scolaire) influence aussi considérablement la formation du lecteur. L'expérience conduite autour de la lecture d'une page de l'album *C'est pas moi* montre qu'il faut permettre aux élèves de s'approprier le contenu du récit pour guider le fonctionnement du décodage. Ici, la connaissance préalable des événements du récit oriente le *pré-liseur* vers un décodage plus efficace.

Par ailleurs, l'étude du cas d'Ahmed paraît invalider en partie cette hypothèse dans la mesure où cet élève semble avoir construit une posture de lecteur par les seules séances conduites sur la littérature. Il expose une vision assez précise de la

manière dont se partage son activité de lecteur, comme Inès C. considérée comme lecteur-décodeur-partiel. A Bobigny, ce n'est pas le cas de Mirvin ou de Milan. Que peut-on en déduire ? Dans l'état actuel de l'analyse, on peut difficilement aller plus loin dans la validation de cette hypothèse. Il faut analyser les activités fictionnalisantes des élèves pour mieux pour compléter l'analyse.

En effet, la formation du lecteur passe aussi par le développement de sa créativité, donc de sa subjectivité, et de la confrontation de ses perceptions personnelles aux éléments stables du texte. Cette troisième modalité d'analyse devrait permettre de mettre en évidence la manière dont l'apprenti-lecteur utilise sa subjectivité dans les textes et donc, de définir une des formes de modélisation des activités de ce dernier.

3. Observer l'activité fictionnalisante des élèves

La première partie de mon analyse a permis de mettre en évidence les représentations des élèves au sujet des fonctions de la lecture, la seconde partie les procédures qu'ils utilisent pour comprendre les textes et la manière dont ils participent ou non à la lecture (ou à l'auditure) des textes. Bien que j'aie évoqué à plusieurs reprises des aspects subjectifs dans leur réponse, je n'ai pas observé avec précision, sur l'ensemble du corpus d'étude, la manière dont se développe cette subjectivité. Il est donc nécessaire maintenant, pour pouvoir répondre de façon plus précise à ma problématique, d'analyser les activités fictionnalisantes des élèves. La deuxième partie de mon étude interrogera donc la pratique de la lecture littéraire en partant de l'observation des activités conduites en classe et qui laissent émerger le sujet derrière l'apprenti lecteur.

Les données analysées proviennent essentiellement de trois sources différentes :

- la transcription des enregistrements de situations d'auditures réalisés à Bobigny, lorsque les élèves sont invités à écouter les récits puis à verbaliser ou à dessiner ce qu'ils ont perçu ;
- la transcription des entretiens enregistrés en février et mai lors de temps consacré aux lectures découvertes de textes extraits des albums ;
- les photocopies des cahiers de littérature réalisés par les élèves du Gagny, ainsi que des indications de l'enseignante, dont j'ai reproduit des extraits en annexe.

3.1. Absence d'activités fantasmatiques et de concrétisation imageante

On peut remarquer que certains enfants ne manifestent aucune activité subjective. Ils restent à l'extérieur du texte. Dans les différents entretiens conduits avec l'élève Milan, C3, lecteur-décodeur-partiel, on relève par exemple de longs silences ponctués de « euh », de « je sais pas » ou de « montre-moi les images » quand il s'agit de revenir sur les textes lus dans le groupe. Ce type de fonctionnement m'intéresse particulièrement car il concerne essentiellement des élèves lecteurs-décodeurs et lecteurs-décodeurs-partiels en décembre et février, mais uniquement des lecteurs-décodeurs-partiels en mai. Dès lors, on peut se demander quel rapport établir entre l'absence d'activité fantasmatique dans des situations d'auditure des textes et les difficultés du décodage ?

3.1.1. Etude du cas de Mirvin, C3 lecteur-décodeur-partiel

3.1.1.1. Une difficulté à s'engager comme lecteur

Mirvin, interrogé lors de l'entretien de décembre, sur la manière dont il imagine le loup dans *Les Trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup* (qu'il doit dessiner ou pour lequel il doit choisir une représentation iconographique) répond « ben, comme un loup ». Refusant de dessiner, il choisit la photo, parmi les représentations iconographiques qui lui sont présentées, sans pouvoir justifier son choix : en me disant « lui c'est un loup ». Il fonctionne de la même manière à propos de la sorcière (il choisit la sorcière figurative d'halloween) et refuse d'admettre que le personnage qui illustre la version proposée par les éditions Bayard jeunesse d'*Hansel et Gretel* est bien une sorcière parce qu'elle « a pas de chapeau noir »⁹⁹⁶. Si, comme le dit Jean-Louis Dufays, « apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à maîtriser les stéréotypes »⁹⁹⁷, on peut observer, dans ce cas, que la prégnance d'une représentation iconographique du stéréotype – de l'ordre du cliché - fait obstacle à la construction personnelle des caractéristiques des personnages au sein de chaque récit.

⁹⁹⁶ Voir annexe 6 quelques représentations iconographiques parmi celles qui lui ont été présentées.

⁹⁹⁷ DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotypie et lecture*, op.cit. p. 115.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Dès lors, l'enfant ne comprend pas l'organisation du système des personnages interne à l'histoire et se trouve en difficulté de compréhension.

Si on demande à cet élève de reformuler le récit, il ne formule que des éléments ponctuels qui retracent une partie de la trame narrative à partir d'un présentatif :

Y'a un garçon et une fille, c'est Hansel et Gretel / euh i sont dans la forêt / y a une femme méchante, y disent une sorcière mais tu vois là c'est pas une sorcière / y a une maison en bonbons / il est gentil Hansel / y a aussi la méchante femme qui va mettre Hansel dans le four / y a Gretel, elle va - euh -jeter la sorcière dans le four/ après je sais plus...

On constate une mise en retrait de l'enfant par rapport au récit dans la manière dont celui-ci exprime sa restitution du conte. L'utilisation du présentatif « il y a », l'absence d'implication du locuteur (pas de « je » formulé), l'emploi d'une progression thématique à thème constant (présentation du ou des personnage(s) qui devient(nent) le thème des phrases suivantes) sont autant d'éléments qui attestent d'un désengagement de l'élève par rapport au texte. Dès lors, on est en mesure d'affirmer que Mirvin ne s'est pas impliqué en tant que lecteur-auditeur dans l'auditure, qu'il n'a pas installé la contagiosité, si chère à Michel Tournier, et nécessaire à la mise en œuvre d'un processus d'identification.

3.1.1.2. Une posture qui n'évolue pas

On ne note en outre aucune évolution du comportement entre les séances et les entretiens : l'enfant reste en retrait. La maîtresse m'informe en mai qu'il ne parvient pas non plus à entrer dans le décodage, mais elle pense qu'il comprend les récits travaillés dans le manuel, récits qui s'appuient systématiquement sur des clichés redondants. Seuls quatre personnages (Max, Jules, Zoé et Pistache) sont mobilisés, ils ne présentent aucun ancrage culturel, s'installent comme des miroirs de la vie enfantine, comme je l'ai montré dans l'analyse du manuel. Ceci peut renforcer l'incapacité à entrer dans une activité subjective, dans la mesure où la créativité du lecteur n'est pas nourrie. On perçoit dans la restitution du conte *Hansel et Gretel*, reproduite ci-dessus, des difficultés à saisir la cohérence globale du récit. L'enfant construit son discours en égrenant une succession d'énoncés ponctuels sans se préoccuper d'une quelconque cohérence narrative, comme on l'a vu. Certes, certains éléments essentiels du récit comme « la maison en bonbons », « la sorcière dans le four » sont évoqués dans un ordre chronologique, mais la logique qui préside à leur

avènement n'est pas construite. De ce fait, on peut supposer qu'il y a une relation entre l'absence d'activité fantasmatique chez cet élève et certaines difficultés à manifester sa compréhension précise du récit. Est-ce l'incompréhension qui engendre un trouble de l'activité fantasmatique ou l'inverse ? Pour tenter de répondre à ces questions, il est essentiel d'une part d'observer, la manière dont l'enfant fictionnalise les récits ; d'autre part, d'analyser les difficultés rencontrées dans la compréhension des textes écoutés et lus.

L'embarras que cet élève manifeste dans l'identification du stéréotype de la sorcière montre que son univers de référence reste très limité. Sa créativité a donc besoin d'être enrichie par des activités spécifiques qui le conduiraient à développer son imaginaire. L'entretien, mené avec ce dernier en mai, rend explicite la procédure qu'il adopte dans sa pratique de lecteur. Il dit, en effet, s'appuyer sur le support de l'image pour « [savoir] l'histoire ».

Mirvin : Oui avec les images je peux lire.

Adulte : Avec les images ?

Mirvin : Oui, d'abord tu regardes les images, après tu lis et voilà tu sais comme ça... l'histoire avec les images.

Adulte : Et s'il n'y a pas d'images ?

Mirvin : Alors, tu lis pas... Tu demandes à la maîtresse.

Dans l'explicitation de l'élève, une chronologie des activités ressort nettement, ponctuée par les connecteurs « d'abord », « après », et le présentatif « et voilà ». Puisque l'enfant est convaincu qu'il doit observer une représentation iconographique pour construire une orientation préalable à la lecture, il semble évident qu'il a conscience de la nécessité pour le lecteur de chercher des appuis pour se représenter mentalement les événements narrés. Sa représentation erronée de l'activité de lecture et son absence d'identification aux personnages, analysées précédemment, inhibe vraisemblablement sa subjectivité.

3.1.1.3. Comment fonctionne-t-il dans la lecture autonome ?

Pour répondre à cette question, je vais revenir sur la phrase de l'album *C'est pas moi*, que les élèves ont eu à lire durant les séances.

Maman est rentrée dans ma chambre très en colère, avec les joues toutes rouges et les cheveux ébouriffés en disant que j'allais regretter ce que j'avais fait.

En lecture autonome, il cherche les mots qu'il sait lire. Il s'arrête à leur déchiffrement. Son activité de lecteur ne dépasse donc pas les remarques suivantes :

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Je lis *maman* je le connais ce mot... et aussi *dans* et *ma*... et puis je connais aussi *avec*...
Maman ... e.s.t est c'est est je sais pas après maîtresse

Cet élève cherche donc des mots isolément ; de ce fait, il ne parvient pas à installer une linéarité dans sa lecture. Cette pratique apparaît de façon récurrente chez les élèves lecteurs-décodeurs-partiels de ce groupe. Elle est inhérente à la méthodologie de découverte des textes comme je l'ai déjà évoqué précédemment. Chez Mirvin, on décèle une difficulté importante à percevoir la cohérence syntaxique, y compris dans l'auditure du passage lu. Il ne parvient à segmenter les unités sémantiques dans une phrase qui comprend trois groupes compléments. Alors même qu'il dit avoir reconnu la préposition « avec », il établit une relation de causalité inversée entre la colère de la mère et la rougeur de ses joues. Selon lui, c'est parce que la mère a les joues rouges qu'elle est en colère et non l'inverse. N'ayant pas les moyens de vérifier son hypothèse dans l'image, il persiste dans son interprétation erronée de la phrase. La longueur d'un énoncé et sa complexité syntaxique peuvent donc parasiter la compréhension, y compris dans l'auditure. On peut ajouter que les textes du manuel sur lequel cet enfant apprend à lire⁹⁹⁸ ne proposent jamais de phrases comprenant autant de groupes syntaxiques. De ce fait, l'enfant n'est pas rompu à ces procédés langagiers. On observe ici l'attitude décrite par Jean-Louis Baudry quand il évoque les difficultés que l'enfant apprenti lecteur est amené à surmonter pour comprendre les textes. Pour l'instant, cet élève n'a pas les compétences langagières lui permettant de comprendre un tel énoncé, cette observation conduit à interroger la question des supports de lecture. Doit-on, avec des élèves qui rencontrent des difficultés, renoncer à proposer des supports présentant ce type de complexité ? Les élèves qui évoquent les livres de bébés ne reprochent-ils pas, pourtant, aux enseignants ou à leurs parents de leur soumettre des textes de ce type ? Comment dès lors, lire des phrases complexes et apprendre à les comprendre, tout en respectant la distance proximale de développement nécessaire à l'apprentissage ?

Dans le cas évoqué, la syntaxe est certes complexe⁹⁹⁹, mais la thématique développée doit produire des échos dans l'univers de référence de l'élève. Dans le manuel à *l'école des albums*, on la travaille en amont de la découverte du texte dans un ensemble plus vaste qui permet d'identifier le sens global du texte. Ainsi, la

⁹⁹⁸ *Max, Jules et leurs copains, op.cit.*

⁹⁹⁹ Pour mémoire la phrase travaillée est la suivante : « Maman est rentrée dans ma chambre très en colère, avec les joues toutes rouges et les cheveux ébouriffés en disant que j'allais regretter ce que j'avais fait. ».

lecture autonome d'une phrase complexe comme celle-ci est guidée par l'orientation sémantique donnée au préalable. Les élèves se sont déjà approprié la situation et peuvent dès lors concentrer leurs efforts sur l'observation des microprocessus syntaxiques mis en œuvre. Je n'ai pas pu comparer au moment de l'expérimentation la pratique dans les deux groupes. Cependant, je suis allée observer en février 2012 une séance de découverte de ce même texte dans une classe de CP de Montfermeil (93). Le problème posé par la syntaxe n'est effectivement pas géré de la même manière par les élèves. Rompus à une lecture linéaire, les élèves cherchent à décoder des groupes de mots et sont aidés en cela par la connaissance du récit. Ainsi, ils observent la composition de la phrase au fur et à mesure qu'ils la déchiffrent. On entend beaucoup d'enfants dire, à l'issue de la lecture silencieuse de la phrase : « ah oui, je sais, c'est quand la maman elle rentre dans sa chambre ».

3.1.1.4. Ce que nous apprend le cas de Mirvin

Les difficultés rencontrées par Mirvin sont centrées vraisemblablement sur les aspects linguistiques et syntaxiques des textes, mais aussi sur une incapacité à s'engager dans la lecture ou l'auditure des textes. En tant qu'auditeur, il prélève des informations qu'il juxtapose sans les relier. En tant que lecteur-décodeur, il ne parvient pas à organiser son décodage. Le texte apparaît donc comme une mosaïque constituée de mots que l'enfant ne relie pas. Pour combler cette difficulté, il surinvestit l'image conformément aux procédures établies en classe. On peut donc conclure que le *lu* n'est pas activé dans l'auditure comme dans la lecture, mais aussi que le *pré-liseur* n'est pas non plus construit. Y a-t-il une incidence de la mise en œuvre d'une instance sur l'autre ? Pour l'instant cette étude est insuffisante pour répondre à cette question.

3.1.2. Observation du cas de Raphaël L. à Gagny.

A Gagny, on observe ce même type de comportement chez plusieurs élèves. L'un, Raphaël L. est décrit par l'enseignante comme étant en très grande difficulté. En avril, elle le définit encore comme un lecteur décodeur partiel. Depuis la grande section, il est suivi par une orthophoniste qui a prédit qu'il n'apprendrait vraisemblablement pas à lire dans l'année. Dans les activités d'écriture proposées, il

n'invente jamais et se contente de copier les phrases que la classe a collectivement présentées.

3.1.2.1. Des activités réalisées avec difficulté

L'analyse de la première activité (liée à l'auditure et la lecture de l'album *Trop ceci cela*) témoigne d'une grande difficulté dans la maîtrise de l'écrit, y compris dans la copie. Invité à légender une image de l'album, il parvient uniquement à copier le début de la phrase pour la première image, le prénom du personnage pour la seconde. Plus tard, l'analyse de la deuxième activité (liée à l'auditure et à la lecture de l'album *Léon et son croco*) montre les difficultés éprouvées par l'enfant dans la maîtrise du geste écriture. Par ailleurs, il ne parvient pas à restituer à partir des images la logique du récit¹⁰⁰⁰. Il colle en premier la représentation iconographique du combat (2), puis celle du personnage marchant sur le ponton (1), ensuite celle de Léon dansant déguisé en croco (4), finalement celle du grand charmeur de crocodile (3). Il ne propose aucune légende sous les images. Vraisemblablement, le sens conféré à cette activité lui échappe.

Lors de la troisième activité (liée à la l'auditure et à la lecture de l'album *Le petit roi*), il choisit de recopier la proposition collective suivante :

Il était une fois petit roi qui s'appelait moi et qui ne s'embêtait pas parce que ses amis jouaient avec lui. Ils s'amusaient à cache-cache.

On observe un progrès dans la maîtrise de l'écrit, néanmoins de grandes difficultés subsistent. En effet il a du mal à segmenter les mots et à maintenir la qualité d'écriture sur l'ensemble de la phrase. Les deux premiers mots laissent une trace de ses hésitations et montrent qu'il ne parvient pas à produire un écrit structuré.

3.1.2.2. Une évolution de la *concrétisation imageante*

Cependant, l'attitude de Raphaël L. évolue, contrairement au cas étudié précédemment. Fin décembre, il accepte de dessiner « l'arbre du texte ». Cette activité est liée à la lecture d'un passage de *L'arbre lecteur*. L'illustration¹⁰⁰¹ qu'il réalise prend en compte des éléments descriptifs issus du texte et il justifie son dessin en montrant en quoi celui-ci représente bien l'arbre du texte.

¹⁰⁰⁰ Léon tombe à l'eau ; il combat le crocodile ; il devient un grand charmeur de crocodiles : il danse déguisé en crocodiles.

¹⁰⁰¹ Cf. annexe 6 p.

Ce dispositif semble donc particulièrement fécond pour développer une « concrétisation imageante » qui s'appuie à la fois sur un prélèvement d'indices précis dans le texte (l'arbre a « des bosses » et des branches « qui se penchent ») et qui laisse une marge d'expression subjective. Une justification, orale puis écrite, est demandée pour amener chaque élève à comparer son dessin au texte et à comprendre s'il a respecté la lettre du texte. Il s'agit donc d'apprendre que la subjectivité du lecteur doit se confronter aux éléments stables du texte pour que la lecture soit féconde. L'activité, telle qu'elle est organisée, favorise le développement d'une posture métacognitive autour du fonctionnement de l'activité du lecteur. L'enfant présente un dessin intéressant qui prend en compte de nombreux éléments du récit, mais n'est pas en capacité de produire un écrit lisible. Interrogé par l'enseignante, il parvient néanmoins à justifier oralement ses choix. De ce fait, il est mis en situation de réussite : il réalise qu'il a bien compris le texte et la tâche demandée.

A la mi-janvier, il semble à nouveau en refus dans les activités d'écriture personnelle. Il ne parvient pas à répondre à l'activité d'écriture imitative, liée au texte extrait de *Moi j'adore, maman déteste*. Cette fois-ci, comme l'enseignante ne propose aucun modèle de production d'écrit, l'enfant n'écrit rien. Il semble donc, dans son cas, que la *concrétisation imageante* à partir d'un énoncé court précède la capacité à développer *une activité fantasmatique*. Vraisemblablement, la difficulté est engendrée par un défaut de maîtrise linguistique. L'activité conduite fin décembre et décrite précédemment est construite uniquement à partir de l'auditure d'un passage du texte. Elle précède la lecture autonome du dit passage. Lors du débat conduit en février, à l'issue de l'étude de l'album *C'est pas moi*, l'enfant ne s'exprime pas ; en revanche, il produit un dessin dans lequel il présente des éléments du récit constituant ce que l'on peut appeler la scène « des bêtises découvertes par les parents ». Il est intéressant d'observer qu'il ajoute le portrait d'un petit personnage (vraisemblablement le narrateur) et qu'il agrandit la représentation du « sale type ». Veut-il ainsi accréditer l'existence des deux personnages ? On est en droit de le penser.

En effet, ensuite, il procède de la même manière à propos de l'album *La princesse au petit pois*. Le dessin qui accompagne la couverture de l'album collée sur le cahier manifeste une compréhension de la situation narrative : on retrouve des éléments essentiels comme le château, le prince et la princesse à la fenêtre,

l'enchevêtrement de matelas et la présence du petit pois en dessous de la pile. Cependant, l'enfant n'écrit rien d'autre que le mot « princesses ».

3.1.2.3. Une activité fantasmagique qui se développe

Mais la situation se modifie en mars quand on lui demande de choisir la version qu'il préfère du *Petit Chaperon rouge*¹⁰⁰² et de dessiner ce qui les distingue. Il entre spontanément dans la tâche, propose un dessin qui mêle des éléments en cohérence avec le conte et des éléments personnels. Il choisit la version des frères Grimm, dessine le petit chaperon rouge dans la forêt sur la page de gauche, le chasseur (vêtu de noir et armé jusqu'aux dents) le loup et un troisième personnage sur la page de droite. Ce découpage semble indiquer une observation chronologique du récit. Le choix de dessiner l'épisode du chasseur montre que l'enfant a repéré les différentes résolutions du conte dans les deux versions proposées.

Dans cette période, son attitude en classe change. Il entre au même moment dans le décodage. Invité à dessiner une représentation du loup de *La soupe au caillou*, il s'appuie sur l'iconographie de l'album pour installer des similitudes entre son dessin et la représentation de Tony Ross. Il justifie oralement son choix en expliquant que sa représentation : « ressemble au loup du livre. » Cependant, on relève dans le dessin des traces d'une activité subjective notamment parce que l'enfant représente deux loups, l'un qui adopte la posture de l'animal (à quatre pattes) et qui n'est pas vêtu, l'autre qui ressemble effectivement au personnage anthropomorphe de Tony Ross, mais auquel l'enfant a ajouté des crocs acérés. Cet élève parvient donc à affirmer une position personnelle. Quand il répond cette fois aux questions permettant de mettre en évidence ses représentations concernant la lecture, l'enfant évoque la nécessité de comprendre les textes et l'importance des histoires pour apprendre à lire. Certes, cette représentation est encore très limitée, cependant elle témoigne d'une prise de conscience de la notion de compréhension dans l'activité de lecture. En ce sens, on peut considérer qu'il est entré dans un processus d'apprentissage. Cette conclusion est confirmée par l'enseignante, en fin d'année qui précise que, contre toute attente, l'élève est en train de passer du stade de lecteur décodeur au stade de lecteur. Elle ajoute que sa lecture reste lente, mais qu'il comprend ce qu'il lit.

¹⁰⁰² Deux versions sont lues Perrault et Grimm.

On peut se demander comment s'explique cette évolution. Pour y répondre, il est nécessaire d'observer la manière dont l'enseignante accompagne les activités.

3.1.2.4. La conduite des activités

L'élève qui se trouve dans une situation d'insécurité au début de l'année, et qui semble rester en dehors des lectures, a besoin d'être rassuré. La professeure fait le choix de proposer systématiquement un « exemple » de phrase possible, formulée lors d'une activité collective et écrite au tableau. Les élèves qui ne parviennent pas à produire un énoncé subjectif sont invités à recopier cette phrase. Ainsi, aucun élève n'est mis en situation d'échec face à cette activité. De plus, les propositions s'enrichissant en cours d'année, permettent de développer la créativité et l'activité fantasmatique des élèves. Enfin, cette pratique permet aux enfants qui maîtrisent mal la langue de s'approprier des matériaux linguistiques qu'ils pourront réinvestir dans d'autres situations. Quand il n'y a pas de propositions collectives, comme c'est le cas dans la situation développée à partir de l'album *Moi j'adore, maman déteste*, cet élève se retrouve en situation de ne pas encore pouvoir réaliser l'activité de production écrite, alors qu'il manifeste son activité subjective par le dessin.

On constate que l'évolution du comportement de lecteur de Raphaël L. est connexe à l'évolution de la qualité de son geste d'écriture, qui se normalise. Il semble donc que l'association de l'ensemble des composantes permettant d'entrer dans l'écrit et dans la littérature soit bénéfique à cet élève.

L'enseignante explique aussi que le choix de donner des modèles d'écriture lui permet de cibler les élèves qui ont besoin d'un étayage plus important pour la séance suivante. En effet, sans le formuler en ces termes, l'enseignant montre qu'elle observe *de facto* la capacité de l'enfant à produire à l'écrit un énoncé personnel, prolongeant, accompagnant, reformulant le texte. Elle s'intéresse donc au sujet apprenti lecteur en lui offrant la possibilité de s'exprimer en tant que tel.

3.1.3. Vers une généralisation

Pour étayer cette réflexion organisée à partir de deux exemples archétypaux pris dans des groupes différents, il est important d'observer les évolutions de

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

lecteurs-décodeurs-partiels dans chacun des groupes. On repère une évolution similaire, plus rapide pour deux autres élèves de Gagny (Inès C. et Cylvio) qui ont le même type de comportement. Le cas d'Inès C. est, à cet égard, particulièrement intéressant. En effet, l'enfant présente des comportements similaires à ceux de Raphaël L, mais elle semble plus avancée dans son apprentissage : son écriture est plus lisible, elle est capable de copier des phrases entières sans erreur, elle parvient aussi à restituer la logique des actions extraites de l'album *Léon et son croco*.

C'est à partir de l'écriture d'un texte d'imitation en janvier, que les deux profils d'élèves se distinguent nettement. Inès C. produit une activité fantasmatique en cohérence avec les situations proposées. Elle s'exprime dans les débats oraux en comparant l'attitude de Sophie dans l'extrait des *Malheurs de Sophie* lu en classe¹⁰⁰³, et celle du narrateur dans l'album *C'est pas moi*. De ce fait, elle formule une interprétation de l'album, ce que ne parvient pas à faire Raphaël L. On constate ensuite un intérêt important pour les activités d'écriture proposées. Elle copie de longues citations extraites des contes lus en classe, elle ajoute des phrases de son invention comme : « Un petit roi ne pleure pas. » Son procédé rappelle la description que fait Michel Tournier de sa propre activité de lecteur : la copie constitue une forme de rapt, d'appropriation du texte appuyée vraisemblablement sur des émotions esthétiques. J'ai analysé précédemment la manière dont elle entre dans une lecture participative et dont elle explicite les processus d'identification qu'elle met en œuvre dans l'auditure ou la lecture des textes. En fin d'année scolaire, cette enfant qui, selon l'enseignante, n'est pas encore tout à fait lectrice compte tenu de la lenteur de son décodage, a pourtant installé une représentation large de l'activité du lecteur comme je l'ai montré dans les analyses précédentes. Il semble, dans ce cas, que le fort ancrage littéraire installé dans l'apprentissage, lui permette de s'approprier des figures ou motifs littéraires qui concourent à développer les processus affectifs et symboliques inhérents à la lecture littéraire.

On ne trouve pas de cas similaires à Bobigny chez les lecteurs-décodeurs-partiels. On peut néanmoins observer une évolution de Yannick, C1 lecteur-décodeur, évolution que j'analyserai dans la partie consacrée à la formulation d'activités fantasmatiques.

¹⁰⁰³ SEGUR (la Comtesse de), « chapitre IV les petits poissons », in *Les malheurs de Sophie*, Hachette, 1859

Ces analyses mettent en évidence la relation qui s'instaure entre le développement d'une posture de sujet dans l'apprentissage de la lecture et celle d'appropriation des compétences de décodeur. Il n'est pas de mon propos d'affirmer que la capacité à produire une activité fantasmatique génère une aptitude au décodage. Il est évidemment indispensable d'enseigner cette compétence spécifique. Cependant, la comparaison que je viens d'établir entre les lecteurs-décodeurs-partiels de chaque groupe, témoigne de l'influence de cette pratique d'une lecture littéraire développant la créativité du lecteur ou de l'auditeur, sur la maîtrise du décodage.

3.2. Activités fantasmatiques et retour sur le sens

La verbalisation par les élèves de leur activité fantasmatique à l'issue de l'auditure comme de la lecture personnelle des textes permet de revenir sur les événements du récit et d'enrichir leur compréhension. L'analyse de ces verbalisations recueillies dans les échanges conduits à Gagny et à Bobigny, ainsi que dans les entretiens menés à Bobigny permet de définir deux postures différentes au regard de l'activité fantasmatique.

Dans le premier cas, on observe que l'activité fantasmatique des élèves ne respecte pas « les éléments stables du texte », pour reprendre l'expression de Gérard Langlade (*et al.*)¹⁰⁰⁴. Elle dérive et s'éloigne du texte.

Dans le second cas, l'activité fantasmatique des élèves se construit dans le cadre institué par le récit et s'appuie essentiellement sur le processus d'identification. De ce fait, on est alors en mesure d'observer, parfois assez finement, ces échanges qui s'installent entre les deux polarités que constituent le lecteur et le texte conçu dans sa pluralité.

3.2.1. La non prise en compte des éléments stables du texte

L'observation des entretiens avec Yannick, C1 lecteur-décodeur permet d'observer assez finement la manière dont se développe son activité.

3.2.1.1. La prégnance des stéréotypes

¹⁰⁰⁴ LANGLADE, Gérard, LACELLE, Nathalie, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », article cité.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Dans l'entretien de décembre, l'enfant construit une activité fantasmatique qui s'appuie sur un ensemble de confusions entre le conte source (*Les trois petits cochons*) et son détournement (*Les Trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup*) lu dans une situation collective. Les expressions « c'est pas comme la vraie histoire » et « c'est pas une vraie histoire » attestent que l'enfant a compris le principe du détournement. Il identifie la modification apportée au stéréotype en affirmant :

ben le loup il est méchant dans la vraie histoire [...]et là ben non, tu vois... pas très méchant, il mange presque la maman, mais non...

Lorsque je lui demande d'identifier les raisons pour lesquelles le loup ne dévore pas la mère, l'enfant manifeste, d'une part, une difficulté à répondre (« euh, je sais pas... mais »), d'autre part produit une activité fantasmatique qui se construit en dehors du texte que je viens de lui relire. La prégnance de l'archétype du loup méchant dans l'imaginaire de cet élève lui impose la nécessité d'une résolution par l'idée de dévoration. L'image de la marâtre, figure caractéristique des contes, qui tente de supprimer ses enfants, se substitue au personnage incarné par « la maman cochon » dans ce récit. En effet, comme le montre l'extrait de l'entretien reproduit ci-dessous, l'enfant persiste à penser que la mère souhaite voir le loup punir ses enfants en les dévorant.

Adulte : Pourquoi le loup ne mange-t-il pas la maman ?

Yannick : oui, presque mais, pas parce que la maman elle veut qu'il mange les enfants tu vois... parce qu'ils sont pas sages... tu vois, c'est ça la maman, elle lui dit qu'il faut manger les cochons !

Adulte : Tu as entendu ce que dit la maman dans le texte ?

Yannick : Non, mais c'est ça les enfants ils sont pas sages, alors la maman elle veut que... que... le loup il les mange, c'est ça tu vois, c'est ça...¹⁰⁰⁵

Il est conscient que l'idée qu'il développe ne correspond pas au texte lui-même mais il persiste dans son interprétation en mettant en évidence une corrélation entre la désobéissance des enfants et le désir supposé de la mère. Dans ce cas particulier, l'activité fantasmatique est engendrée par la connaissance du stéréotype, comme je l'ai déjà montré. Les stéréotypes traditionnels du loup et de la marâtre s'imposent à lui en lieu et place de leur détournement. On trouve la même attitude chez Varamika¹⁰⁰⁶, à l'issue de l'auditure du *Grand voyage de Nils Holgersson*, alors que je leur ai demandé de dessiner un élément du texte qui leur a plu. Varamika explique dans un échange collectif qu'elle a dessiné un loup alors que le personnage est un renard.

Adulte : Qu'as-tu dessiné Varamika ?

¹⁰⁰⁵ Cf. annexes, p. 38-39.

¹⁰⁰⁶ Cf. annexes, p. 26-27.

Varamika : Moi j'ai dessiné Nils il a tiré la queue du loup.
Henddy : Mais c'est pas un loup, c'est un renard
Varamika : oui mais j'ai dessiné un loup parce que parce que parce que...
Henddy : mais tu aurais dû dessiner un renard
Adulte : alors pourquoi tu as dessiné Nils qui tire la queue du renard ?
Varamika : Parce que j'aime bien parce que le loup il a pas vu et alors il a fait {l'enfant mime le renard ouvre la gueule}
Israe : Oui, mais c'est le renard
Varamika : Oui, mais j'ai dessiné un loup.

Cette persistance à imposer la figure du loup à la place de celle du renard n'est pas explicitée, l'enfant affirmant à ses camarades avoir choisi de dessiner un loup et refusant obstinément de revenir sur le texte. On peut se demander, si le choix du loup n'est pas lié à l'action décrite dans le récit : le renard s'apprête à dévorer une oie amie de Nils. N'est-ce pas le plus souvent le rôle dévolu au loup dans les récits ?

3.2.1.2. L'incapacité à revenir sur une activité fantasmatique

Dans l'entretien conduit au mois de février, Yannick (C1 lecteur-décodeur), une fois encore, maintient sa position fantasmatique bien qu'il soit conscient que le texte ne dit pas ce qu'il a lui-même imaginé. Cette fois, l'enfant est conduit à déchiffrer la première phrase du texte. Dès qu'il a lu cet énoncé, avec mon aide, il recherche des indices dans l'image (« elle est en colère, mais elle est où la maman ? Tu crois c'est elle ? ») et entre alors dans une activité fantasmatique. Il tente ainsi expliquer les raisons de la colère maternelle en s'appuyant d'une part sur l'observation de l'image, d'autre part, sur son vécu personnel comme le montre la citation suivante.

Elle est en colère parce que regarde c'est le bazar dans la chambre, tu vois alors elle est en colère. Moi quand c'est le bazar ma mère elle est en colère tu vois...

A l'issue de l'auditure de l'extrait, il valide son anticipation en affirmant à propos de la maman « oui elle a dit qu'il faut qu'il range. » Je l'invite à vérifier si ces paroles rapportées sont dans le texte en lui demandant d'arrêter sa lecture lorsqu'il entendra cet énoncé. Il reconnaît que je n'ai pas lu cette phrase, cependant, il persiste à penser que ce qu'il imagine prime la lettre du texte et ponctue finalement sa réponse par « mais la maman elle l'a dit... » On observe ici la prégnance de l'activité fantasmatique développée pour combler, dans un premier temps, un implicite du texte généré par le découpage imposé au début de l'entretien, mais aussi par la complexité syntaxique, pour respecter les compétences de décodage de l'élève.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

L'enfant éprouve le besoin de comprendre les raisons de la colère du personnage, il a vraisemblablement conscience que ce sentiment enclenche le récit. Il cherche donc, conformément à ce qu'il apprend dans les séances consacrées à la découverte de texte, une justification dans l'image. Une fois qu'il a fantasmé son scénario narratif, il ne parvient plus à corriger sa fictionnalisation. Contrairement, aux élèves qui n'entrent pas dans une activité fantasmatique, ce type de fonctionnement témoigne d'une prise de conscience de la nécessaire coopération du lecteur. Cependant, le statut du texte dans cette activité reste secondaire. Dès lors, le flux qui doit s'installer entre le lecteur et le texte ne circule pas. Sa lecture se transforme en une forme de rêverie qui prend sa source dans certains aspects du texte mais qui éloigne le lecteur du récit lui-même.

On peut comparer cette position à la manière dont Maëlle (Bobigny C1) fictionnalise la fin d'*Hansel et Gretel*. Elle explique qu'elle a dessiné la maman « qui est méchante » est une discussion s'engage avec les autres élèves qui n'ont pas nécessairement repéré ce personnage. Elle expose alors les raisons qui l'ont poussée à dessiner un personnage qu'elle considère comme méchant.

Oui, alors je l'ai dessinée, parce que moi tu sais la copine de mon papa aussi elle est méchante.

alors j'ai dessiné la femme et à la fin elle est devenue gentille, tu vois... après elle est gentille parce que les enfants ils sont riches alors elle est contente.

Dans ce cas, le choix est lié à l'expérience personnelle, au vécu douloureux que ce récit permet d'évoquer. L'enfant transforme la résolution du conte considérant que « la mère est devenue gentille », oubliant ainsi que dans le conte de Grimm, la marâtre est décédée quand les enfants rejoignent leur père. Cet enfant adapte donc la résolution du conte à son désir de nouer des relations familiales paisibles. Son activité fantasmatique dérive par la projection affective qu'elle installe et qu'elle verbalise explicitement (« tu sais la copine de mon papa aussi elle est méchante »). On retrouve donc ici, comme dans l'exemple précédent, la prégnance des figures psychologiques dans les contes. La figure de la marâtre, pour Maëlle, s'impose même si dans *Hansel et Gretel*, elle reste une figure secondaire. Il est d'ailleurs intéressant de constater que l'image de la sorcière (autre figure maternante quand elle rencontre les deux enfants) est mis au second plan pour Maëlle.

Pour conclure

Dans les situations analysées, le mode de fonctionnement de la subjectivité est identique, seules les sources qui irriguent le fantasme diffèrent. La source

provient de la culture de l'élève ou des fantasmes inconscients décrits par Bruno Bettelheim ; elle peut aussi provenir d'une analyse de l'image et de sa mise en cohérence avec l'expérience personnelle vécue par l'élève. Quoi qu'il en soit, c'est bien ici le sujet qui s'exprime.

Cette étude corrobore donc la position défendue par Gérard Langlade (*et al.*) qui affirme qu'on ne peut faire l'économie, dans la lecture littéraire, de la subjectivité des lecteurs, qu'elle intervient nécessairement à un moment ou à un autre. Elle démontre même que l'apprenti lecteur qui ne produit pas d'activité fantasmatique ou qui en produit une sans instaurer d'échanges avec le texte se trouve en difficulté pour comprendre le texte, voire pour entrer dans les procédures nécessaires à son décodage. Apprendre à lire la littérature implique aussi d'être capable de revenir sur les images mentales qui sont produites. Cela passe par la compréhension du fonctionnement de la lecture et du lecteur. On observe cette évolution chez Yannick. En mai, il parvient à déchiffrer quelques phrases de la première page de l'album *J'veux pas y aller*¹⁰⁰⁷, et s'appuie sur des indices syntaxiques (la ponctuation) pour tenter d'expliquer la situation qu'il a décodée. On note aussi une modification de son comportement de lecteur-décodeur, et à ce moment-là de l'année l'enseignant le considère comme lecteur. Certes, le régime de décodage est encore lent, mais l'enfant parvient par exemple à déchiffrer. Il propose alors une analyse de la situation appuyée sur un constat : « il [Pablo] veut pas aller à l'école parce qu'il est malade ». L'élève perçoit que la mère ne sera pas d'accord et qu'elle « est fâchée » par la présence d'un point d'exclamation (« elle dit tu iras avec un point bâton. ») Il cherche alors une justification au courroux de la mère et propose successivement deux hypothèses :

Mais on doit aller à l'école même quand on est malade. Il est sot, en fait. / Elle dit on verra, c'est la maîtresse qui va voir, je t'assure tu vas voir.

Non, il n'y a pas de maîtresse, on la voit pas. Il va trouver une fille, c'est une black, il a peur à cause des blacks à l'école. Ma mère elle dit de pas jouer avec Batrou.

La première hypothèse est liée à la culture personnelle de l'élève et à sa représentation de l'école et de la tâche scolaire : on doit aller à l'école quoi qu'il arrive. Cette hypothèse entraîne une conséquence : c'est la maîtresse qui décide. Dès lors, l'enfant qui a formulé cette proposition narrative tente de la vérifier en recherchant dans la succession des images de l'album, une validation, probablement,

¹⁰⁰⁷ Cf. annexes, p. 34-35.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

par la représentation d'un univers de référence qui est celui de l'école. Son incapacité à trouver ces éléments (« il y a pas de maîtresse, on la voit pas ») l'amène à réviser sa position et à formuler une seconde hypothèse, ancrée cette fois dans l'image. Il a vu le visage d'un enfant noir, il confronte cette image à son propre vécu pour dire : « il a peur à cause des blacks à l'école. » et justifie cette assertion par son exemple personnel : « Ma mère, elle dit de pas jouer avec Batrou¹⁰⁰⁸. »

On repère donc à la fois une constante et une évolution dans son comportement de lecteur. En effet, il est constant dans la manière dont il fictionnalise le récit : il s'appuie sur son expérience personnelle, sur sa culture pour construire des hypothèses narratives. Cependant, cet élève envisage, en fin d'année, la possibilité de vérifier ses hypothèses en me demandant de lui lire le texte. Il a donc évolué depuis le mois de février dans sa représentation de la lecture, dans la mesure où il a pris conscience que ses propositions ne sont que des hypothèses. Son activité fictionnalisante se met en rapport avec le texte, envisage les échanges nécessaires pour favoriser la compréhension.

La mise en œuvre de l'activité fantasmatique est souvent engendrée par une zone d'indétermination du texte, soit liée à l'implicite ou au découpage de l'extrait, soit inhérente à une incompréhension des élèves. C'est le cas dans l'album *C'est pas moi*. Les enfants qui n'ont pas compris la phrase à lire cherchent des appuis dans l'image, leur vécu, leur culture, pour résoudre cette incompréhension. Ils fonctionnent de la même manière quand il s'agit d'anticiper parce que le texte est laconique, ou rendu laconique par le découpage imposé. Il est intéressant de noter que, le plus souvent, ce sont les élèves en difficulté de décodage qui ne parviennent pas à faire évoluer leur activité fantasmatique.

On peut en conclure qu'avec des élèves qui n'installent pas rapidement le décodage, il est nécessaire de construire conjointement l'apprentissage d'une compréhension globale des textes, l'apprentissage d'une compréhension des microstructures du texte, le décodage et d'installer une représentation claire de fonctionnement du lecteur. Pour les élèves qui sont identifiés comme lecteur en début d'année, la disjonction des indispensables activités de lecture littéraire est moins problématique, voire ne pose apparemment pas de difficultés sur les compétences du lecteur. Cependant, le cas d'Ahmed évoqué précédemment montre que si les

¹⁰⁰⁸ Elève de la classe voisine qui a la peau noire.

compétences sont bien maîtrisées et l'activité de lecteur régulée par le *lectant*, la motivation à la lecture n'est pas affirmée.

3.2.2. Activités fantasmatiques et retour au texte

L'analyse des transcriptions des débats et des entretiens permettent de repérer aussi le développement d'une activité fantasmatique qui facilite la compréhension du texte et son interprétation. La subjectivité des apprentis-lecteurs s'appuie d'une part sur les processus de projection et d'identification dans les textes. Ils dessinent, parce que la question leur est posée, le personnage qu'ils aimeraient être et justifient leur choix en revenant sur le texte. D'autre part, ils sont invités à évoquer ou dessiner les images mentales qu'ils produisent lors de l'auditure. Enfin, la lecture de passage des albums permet de mettre en évidence, dans des échanges oraux, leur compréhension de ce qu'ils lisent et les activités fantasmatiques que cette lecture engendre.

Dans ces situations, ils formulent le plus souvent des hypothèses narratives que la lecture va vérifier. Le développement du fantasme se fonde généralement sur différentes sources qu'il est assez aisé d'identifier. Conformément à ce que montrent les travaux des chercheurs qui observent le fonctionnement du lecteur expert, la subjectivité des élèves pour combler les ellipses narratives, se nourrit de leur expérience personnelle, de leur observation du monde, et de leurs connaissances des figures et stéréotypes littéraires.

3.2.2.1. Comblant une ellipse

Ainsi, à l'issue de la lecture du *Grand voyage de Nils Holgersson*, Maëlle ajoute un épisode au récit, qui n'est pas formulé dans l'adaptation du roman¹⁰⁰⁹, mais qui entre en cohérence avec les événements du récit. On peut considérer que cette élève adopte une posture coopérative en comblant une forme d'ellipse narrative.

Moi j'ai dessiné quand il est parti, la maman et le papa ils le cherchent partout et ils pleurent parce qu'ils ont perdu leur fils. Alors tu vois la maman elle pleure et le papa il cherche

¹⁰⁰⁹ l'adaptation du roman présente de nombreuses caractéristiques des contes par l'intervention de personnages imaginaires comme le lutin, l'absence de cadre spatio-temporel définie, le nanisme du personnage (etc.).

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

En dessinant les parents qui recherchent leur enfant, elle met implicitement l'accent sur les choix d'écriture. En effet, dans le récit, la trame narrative est centrée en totalité sur les agissements de Nils. La figure des parents n'apparaît que sporadiquement, à travers l'évocation du jars dont la mère pourrait regretter l'absence, et que le père tente de capturer à la fin de l'histoire, pour son dîner. Cet épisode n'est pas d'ailleurs pas relevé par les élèves, qui s'attachent essentiellement à l'aventure de Nils et aux dangers qu'il encourt.

Par la réintroduction de la figure des parents, d'une émotion qui correspond à une représentation courante, Maëlle n'installe-t-elle pas un jugement axiologique implicite ? Cette élève avait évoqué la figure de la marâtre à propos d'*Hansel et Gretel* en proposant une résolution de la relation établie entre les enfants et leur mère, qui lui paraissait certainement plus satisfaisante au regard de ses attentes. Cette fois, elle ajoute un événement nouveau qui rétablit, pour elle, une logique dans la narration de la rupture familiale qu'implique le départ de Nils. Il semble évident que le vécu douloureux de cet élève¹⁰¹⁰ l'incite à rechercher dans les récits une forme de catharsis. Dès lors, l'absence de structures familiales, ou la présentation d'une structure familiale problématique dans une histoire provoque chez elle le souhait de transformer la situation pour rétablir des équilibres qui lui font défaut. Elle fait remarquer, pour justifier son choix, qu'on ne peut pas passer sous silence la souffrance des parents : « mais quand ton fils il a disparu alors la maman elle pleure ».

Puis, elle justifie la pertinence de son activité fictionnalisante en rappelant que le retour de l'enfant installe une résolution heureuse « et quand Nils il revient, les parents sont contents.» Elle a donc intégré une posture de lectrice qui coopère avec le texte en mettant en action sa subjectivité pour présenter des événements éludés et satisfaire ainsi ses attentes affectives au regard des textes.

Sa posture est intéressante dans la mesure où elle favorise un retour au récit et pourrait conduire à interpréter le sens de cette élimination. La mise en retrait des parents met en évidence la nécessité d'une rupture qui va permettre à Nils d'acquérir la maturité qui lui manque. Bien sûr, cette question peut paraître trop complexe pour des élèves de cours préparatoire, cependant la réflexion de Maëlle peut initier un échange entre pairs afin de mettre en évidence les intentions auctoriales et la marge de manœuvre possible du lecteur.

¹⁰¹⁰ Sa mère est décédée.

3.2.2.2. S'identifier pour mieux comprendre le texte

L'analyse du débat conduit à Bobigny (C1), à l'issue de la lecture *d'Hansel et Gretel*, montre aussi que l'activité fictionnalisante se construit à partir des processus d'identification. Ahmed, explique qu'il veut être le personnage le plus fort et, qu'il souhaite s'incarner dans la figure d'Hansel. Ici, il s'appuie en partie sur ses représentations de la relation frère / sœur, garçon / fille. Pour lui, le garçon est nécessairement héroïque, dès lors, il installe une identification à ce stéréotype. L'échange avec ses camarades l'incite à revenir sur l'héroïsme de la figure masculine dans ce récit, et à constater qu'effectivement, la résolution passe par la figure féminine. Dès lors, il émet un jugement axiologique en affirmant que cette résolution ne correspond pas aux canons du genre : « oui là, mais autrement dans les histoires après les garçons sont les plus forts, »¹⁰¹¹ Sa remarque paraît être fondée sur sa culture littéraire, mais peut l'être aussi sur sa représentation sociologique des rôles masculins et féminins en général. Il porte un jugement négatif sur le conte, après avoir réalisé que le personnage auquel il s'identifie n'a pas les valeurs qu'il lui prêtait. Il conclut alors son intervention dans l'échange par cette proposition : « c'est pour ça que j'aime pas celle-là. »¹⁰¹²

Dans la suite de ce dialogue, Christo expose la manière dont il se projette, lui-aussi, dans le récit. Il aimerait être la sorcière « parce qu'elle est maligne », désignant du même coup la ruse, motif récurrent de ce conte. Là encore, on constate qu'en partant d'un processus d'identification exprimé et requis par l'activité, on parvient à revenir sur des éléments signifiants du texte et à entrer dans un processus mettant en évidence une forme de *cohérence mimétique*. Au cours du même débat, les élèves confrontent les deux figures féminines au regard de l'idée de ruse pour en déduire que c'est le personnage de Gretel le plus rusé. Cela permet à Lara de construire une généralisation en concluant : « Oui, alors tu peux aussi dire que tu veux être celui qui est le plus malin. »

Quelles que soient les raisons qui président à ces choix, l'expérience analysée ici prouve l'importance de l'émergence des fantasmes pour revenir sur les valeurs

¹⁰¹¹ Cf. annexe 4 p.

¹⁰¹² *Ibid.*

mises en œuvre par le texte. Il apparaît aussi nécessaire de faire réfléchir les élèves sur les comportements des personnages, afin que leur lecture devienne « l'outil d'un apprentissage éthique »¹⁰¹³. Il s'agit donc de les conduire à observer la cohérence mimétique et à formuler des réactions axiologiques.

3.2.2.3. La connaissance des stéréotypes

Enfin l'évocation de la sorcière par Samy, dans le même débat fait appel aux caractéristiques du stéréotype.

Tu as dit la sorcière , mais c'est pas une sorcière, une sorcière elle mange pas les enfants... et puis elle elle les transforme.¹⁰¹⁴

La remarque de Samy permet de nourrir un échange sur des spécificités stéréotypiques que les élèves connaissent. En effet, pour Samy, l'essentiel du pouvoir conféré à ce personnage est lié à l'idée de métamorphoses. La notion de dévoration lui semble incompatible avec les représentations qu'il a construites. Il remet en question les codes utilisés par l'auteur du texte dans la mesure où ils ne correspondent pas à son système stéréotypique. Pour se justifier, il propose un autre possible narratif en montrant qu'une sorcière doit avoir le pouvoir d'engraisser un personnage d'un coup de baguette magique.

Adulte : Comment elle les transforme ?

Samy : Tu vois, et ben dans les histoires les sorcières elle font des transformes

Adulte : Tu veux dire des transformations ?

Samy : Oui, avec une baguette ; alors si elle veut qu'il est gros elle va dire abracadabra et le faire grossir. C'est pour ça, c'est pas une sorcière. Elle fait juste manger les enfants... les sorcières, elles mangent pas les enfants...

Cette réaction pourrait laisser croire que l'enfant ne s'est pas approprié le système des personnages, puisqu'il dénie le statut spécifique de la sorcière, dans ce conte. Cependant, elle témoigne aussi du développement d'une reconfiguration de la *cohérence mimétique* appuyée sur la culture de l'élève. En effet, il remet en question l'idée de dévoration au motif que cette action ne correspond pas au stéréotype du personnage : une sorcière utilise la métamorphose pas la dévoration, d'autre part compte-tenu des pouvoirs magiques que devrait lui conférer son statut de sorcière, l'épisode du gavage d'Hansel ne paraît pas cohérent à Samy. Dans la suite de l'échange, ses camarades remettent en question son point de vue, évoquant la

¹⁰¹³ BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie, DETREZ, Christine, *Et pourtant ils lisent...op. cit.* p. 147.

¹⁰¹⁴ Cf annexes, p. 24.

construction de la maison en sucre comme un effet des pouvoirs magiques de la sorcière, donc rappelant qu'il y a bien une *cohérence mimétique*. Les convictions de Samy se trouvent déstabilisées, de ce fait il cherche une autre explication logique en affirmant : « alors je crois que c'est pas une vraie sorcière c'est une femme qui est déguisée et elle veut manger les enfants. »

Son activité fantasmatique lui permet de revenir sur le statut des personnages et l'identification des stéréotypes. Pour comprendre réellement ce récit et en accepter les éléments stables, l'enfant a besoin d'enrichir sa connaissance du stéréotype de la sorcière. Cet exemple témoigne de la nécessité de proposer des lectures qui s'articulent les unes aux autres et qui ouvrent les connaissances littéraires des élèves.

3.2.2.4. Un débat à Gagny

Chaque élève de la classe de Gagny est invité à répondre à deux questions à propos des textes. Ces échanges retranscrits en annexe, montrent effectivement que la construction d'un réseau autour d'une problématique littéraire peut permettre de mieux percevoir la cohérence des textes. Pour inciter ses élèves à interpréter personnellement l'album *C'est pas moi*, l'enseignante organise en premier lieu une comparaison de l'attitude des personnages dans les différentes œuvres lues (*Le petit garçon qui lisait au loup*, « les poissons » in *Les malheurs de Sophie*, *Le chat botté*). De ce fait, elle met ses élèves en situation de formuler une *cohérence mimétique* et de percevoir les deux possibles narratifs dans une situation qui présente des similitudes. Ceux-ci comparent donc les récits en repérant que, dans certains cas, le fautif se dénonce, alors que, dans d'autres, il persiste dans le mensonge. C'est précisément cette question que le lecteur de l'album *C'est pas moi* doit trancher. On observe que les interprétations successives proposées par les élèves sont systématiquement justifiées et diffèrent totalement d'un enfant à l'autre comme le montrent les quelques interventions suivantes :

Raphaël D. : Non, c'est le petit garçon parce que dans la deuxième image il est déguisé en crocodile et après il joue avec les jeux, les écrase. Ensuite il dit que c'est pas lui. Il ment.

Mélissa : C'est pas le petit garçon parce qu'il jouait dans sa chambre, il s'était déguisé comme le sale type. Sa maman lui dit qu'il va regretter ce qu'il a fait. Mais comme il est dans sa chambre et pas dans le salon ça ne peut pas être lui !

Inès H : L'enfant ressemble au sale type, c'est lui le sale type. Il fait des mensonges comme Sophie, le chat botté et Louis. On a une preuve que c'est lui le sale type parce qu'il a un

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

pinceau rouge et j'ai vu une petite échelle qui lui a permis de monter pour dessiner la tête du bonhomme sur le mur.

Alban : C'est peut-être le papa qui a fait le bazar parce qu'il a écrit le mot à son fils.

La dernière intervention est une adresse à l'enseignante qui est invitée à exprimer son avis au même titre que le reste de la classe « Et toi maîtresse tu penses que c'est le petit garçon qui a fait les bêtises ou le sale type ? ». Les élèves qui interviennent dans cet échange se positionnent réellement en tant que sujets lecteurs et reconnaissent cette qualité à l'enseignante. Toutes les réponses ne sont pas équivalentes bien sûr, par exemple la proposition d'Alban, au regard du récit peut difficilement être validée. La position d'Inès H. témoigne d'une bonne assimilation des œuvres du réseau, puisqu'elle cherche des références intertextuelles pour justifier son propos. Elle agit bien en *lectant-interprétant* quand elle affirme : « on a une preuve ». Il est intéressant aussi d'observer la modalité d'échanges : ici chaque élève donne son point de vue personnel, on ne discute pas le point de vue de l'autre. Il ne s'agit pas de construire les interprétations du texte mais de formuler la sienne propre en qualité de sujet.

On peut supposer que la succession des activités permettant une expression subjective a installé progressivement cette posture de sujet dans le respect de la lettre du texte.

C'est particulièrement évident quand on observe les écritures d'invention produites en novembre autour de l'album *Le petit roi*, dans lesquelles les élèves sont invités à compléter le début de la phrase soulignée ci-dessous. Sur les quinze productions recueillies, dix reprennent la proposition collective :

Il était une fois petit roi qui s'appelait moi et qui ne s'embêtait pas parce que ses amis jouaient avec lui. Ils s'amusaient à cache-cache.

On voit donc qu'au mois de novembre, les deux tiers des élèves ne sont pas encore capables d'exprimer une posture subjective. Les cinq autres proposent des énoncés originaux présentant une résolution au problème rencontré par le personnage. Dans ce cas, la fictionnalisation s'installe globalement en lien avec le vécu des élèves. Ainsi, le texte étant écrit fin novembre, le Père Noël est convoqué dans quatre des cinq textes.

Il était une fois petit roi qui s'appelait moi et qui ne s'embêtait pas et aussi le roi voulait que le Père Noël...

Il était une fois petit roi qui s'appelait moi et qui attendait le Père Noël.

Il était une fois petit roi qui s'appelait moi et qui attendait les cadeaux du Père Noël à côté du sapin lumineux.

Il était une fois petit roi qui s'appelait moi et qui était avec le Père Noël.

Le dernier texte d'élève propose une situation totalement différente :

Il était une fois petit roi qui s'appelait moi et qui était à la plage avec ses amis. Il jouait au ballon.

Ces écritures d'invention qui reformulent le texte permettent à l'enseignante de revenir sur la question de l'ennui ressenti par le personnage. En effet, le texte évoque un petit roi qui s'embêtait perdu dans une foule d'autres petits rois. Les textes des élèves proposent tous une modification de la situation : soit le roi a des amis et « ne s'embête plus », soit le petit roi attend un moment heureux et important. Dès lors, on peut revenir sur les raisons de son ennui : ils s'embêtent parce qu'il n'a pas d'amis, parce qu'il n'attend rien, les autres petits rois ne sont pas ses amis parce qu'ils crient (etc.). Elles favorisent le développement d'une représentation large du statut du lecteur qui utilise sa créativité pour revenir sur les enjeux d'un récit dont la compréhension est complexe. L'activité qui consiste à réaliser le dessin de l'arbre du texte suite à l'auditure d'un passage de l'album *L'arbre lecteur*, conduite dans le module suivant invite, cette fois, les élèves à réaliser une *concrétisation imageante* du passage et à la confronter à la lettre du texte. Elle étaye cette prise de conscience des droits et des devoirs du lecteur.

On le voit, le sujet lecteur est pris en compte dans chacune des lectures réalisées dans le cadre de l'apprentissage de la lecture. Dès lors, le *lu* et le *lectant* se développent. Avec l'observation de l'évolution de Raphaël L. et de Inès C., cas étudiés précédemment, on peut penser aussi que cet apprentissage a des incidences sur l'instance du *liseur* (ou plutôt du *pré-liseur*).

3.3. Pour conclure

Les activités fictionnalisantes développées dans ces expériences restent relativement limitées par le contexte de l'étude. En effet, la nécessité de construire dans le groupe Bobigny, des activités ponctuelles et bimensuelles seulement, empêche un développement suivi des échanges autour des œuvres travaillées. Cependant, les analyses que j'ai pu réaliser à partir des remarques des élèves montrent l'intérêt du développement d'une lecture/auditure subjective chez l'apprenti lecteur.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

D'une part, les enseignants constatent que cette pratique leur permet d'observer finement :

- les obstacles qui entravent la compréhension,
- les représentations qui au contraire, peuvent favoriser le développement d'une posture interprétative.

L'analyse des travaux menés à Gagny, bien que limitée, me permet de tirer une conclusion proche de celle posée par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle en 2007. En effet, l'absence d'activité fantasmatique est systématiquement, dans le corpus d'étude, associée à une difficulté de décodage et de compréhension chez l'apprenti lecteur. Bien sûr, les chercheurs qui ont travaillé avec des collégiens ou des lycéens n'ont pas rencontré une telle difficulté. Cependant, ils notent une hétérogénéité dans la pratique des élèves. Ils rappellent que la posture du sujet dans la lecture implique d'être « capable de s'appréhender [soi-même] en tant que lecteur, en tant qu'auteur de sa lecture. »¹⁰¹⁵ C'est bien le problème que rencontrent les élèves qui ne produisent aucune activité fantasmatique. La lecture, selon eux, reste un acte restreint qui s'appuie sur des éléments extérieurs qu'ils ont parfois du mal à définir. Apprendre à lire, pour ces enfants, semble être la seule finalité de la lecture. Le cas de Raphaël L montre que lorsque cet enfant perçoit la manière dont s'articulent sa pensée et le texte, il parvient à produire d'abord des *concrétisations imageantes* repérées à travers ses dessins, puis à évoquer une réaction axiologique en choisissant la version qu'il préfère d'un récit. Les activités proposées à partir des textes lui permettent de se positionner comme sujet et de mieux percevoir son rôle de lecteur. Il paraît installer ainsi une clarté cognitive qui l'aide à se sentir acteur de sa lecture, donc à adopter une attitude active. Dès lors, il peut associer lecture et compréhension. L'enseignant affirme alors que l'enfant entre très vite dans le décodage, s'ouvre aux activités de la classe, hésite moins à exprimer un avis personnel.

L'analyse des activités fantasmatiques produites et du rapport qu'elles entretiennent avec les éléments stables du texte permettent aussi de tirer une conclusion positive de l'apport de la lecture subjective dans la formation de l'apprenti lecteur. Outre le fait que les élèves parviennent à manifester leur compréhension ou leur incompréhension des récits eux-mêmes, cette posture, dans laquelle ils sont placés par les activités conduites pour mobiliser leur subjectivité dans la réception

¹⁰¹⁵ LANGLADE, Gérard, LACELLE, Nathalie, « Former des lecteurs spectateurs par la lecture subjective des œuvres » article cité p. 62.

des textes, leur permet de construire une représentation large de leur activité de lecteur. On constate des effets similaires sur des élèves considérés comme lecteur en début d'année à Bobigny.

La comparaison des deux groupes met aussi partiellement en évidence l'importance du support littéraire et des démarches méthodologiques pour l'apprentissage de l'acte lexique. En effet, j'ai constaté à plusieurs reprises, de façon relativement récurrente les difficultés rencontrées par les élèves de Bobigny pour construire seuls le décodage des textes. Le recours systématique à la technique dite de la « pêche aux mots » associé à la prise d'indices dans l'image peut engendrer, chez les enfants qui n'ont pas une représentation ouverte de l'acte de lire, une incapacité à entrer dans une lecture linéaire et donc, à construire une compréhension globale du texte. Il est intéressant de relever que cette pratique est toujours associée, dans le corpus d'étude, soit à une incapacité à fictionnaliser la situation, soit au développement d'une activité fantasmatique qui oublie le cadre du texte et construit un texte du lecteur formant ce que Vincent Jouve désigne sous le terme de *rêverie*. Cependant, ces remarques concernent essentiellement les élèves décodeurs et décodeurs-partiels. En effet, je pense avoir mis en évidence à plusieurs reprises que quelques enfants de Bobigny étaient entrés dans la pratique de la lecture littéraire sans modification de l'apprentissage de l'acte lexique.

Les résultats de l'expérimentation développés ci-dessus me permettent donc de revenir sur les hypothèses formulées au début de cette recherche.

Premièrement, cette expérience montre que la lecture littéraire menée en lien avec l'apprentissage de la lecture est non seulement possible mais souhaitable. D'une part, cette conjonction favorise effectivement, le développement de représentations du statut du lecteur et de l'activité de lecture qui, non seulement, prennent en compte les exigences techniques et méthodologiques mais installent aussi une réflexion sur les processus affectifs et symboliques que le lecteur met en œuvre dans la lecture. D'autre part, elle permet à l'élève de développer des compétences dans la compréhension et l'interprétation des textes qui ont une influence sur son appréhension de l'apprentissage de l'acte lexique lui-même.

Deuxièmement, cette expérience engage partiellement une validation de l'hypothèse selon laquelle les diverses composantes de l'apprentissage ont intérêt à être développées simultanément et conjointement. La lecture littéraire totalement

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

dissociée de l'apprentissage de l'acte lexique semble être moins profitable aux élèves pour apprendre à décoder les textes. Cependant, cette hypothèse demanderait à être vérifiée dans un autre contexte expérimental qui mettrait en œuvre une comparaison d'activités identiques d'une part. D'autre part, il serait intéressant d'observer comment pourrait se développer la lecture littéraire avec un manuel d'apprentissage qui ne prendrait pas l'image comme unique moyen pour orienter préalablement la lecture.

L'auditure semble profiter plus à la lecture quand cette dernière se construit sur les mêmes textes, dans la mesure où, les élèves étant dégagés des problèmes globaux de compréhension peuvent se concentrer sur des problèmes plus locaux. Mais l'analyse des problèmes locaux permet aussi de se réappropriier le sens global du récit et d'aller vers l'interprétation. A propos de l'album *Le petit roi*, comprendre que le petit roi s'ennuie, se sent perdu, proposer une nouvelle situation dans laquelle il sera moins seul sont autant d'activités qui peuvent favoriser un retour au texte pour tenter d'interpréter le choix auctorial.

La difficulté que rencontrent certains élèves de Bobigny pour déchiffrer et comprendre les textes littéraires montre qu'il aurait été intéressant d'associer l'activité d'auditure à celle de lecture. En effet, quand avec les élèves de Bobigny, l'orientation préalable a été faite en racontant l'histoire avant de demander aux élèves de lire le texte, alors les élèves ont réussi à modifier leur stratégie de décodage pour entrer dans une lecture plus fluide.

À l'inverse, la posture interprétative que les élèves de Gagny atteignent, pour la plupart, dès le mois de janvier prouve l'intérêt de cette association. Relire ce que l'on a entendu de la voix d'un autre, conquérir la lecture de textes pour lesquels on a déjà ressenti une émotion esthétique permet de sortir plus aisément de la technicité inhérente à l'apprentissage de la lecture. De ce fait, l'élève parvient, quand il décode le texte, à retrouver les émotions ressenties dans son auditure. Il peut alors s'investir totalement dans les processus identificatoires qui déterminent l'intérêt de la lecture de la littérature. Il devient un décodeur chercheur des émotions et s'approprie alors le sens.

Cette étude a permis aussi de mettre en évidence des éléments qui peuvent être apparentés aux instances du lecteur proposées par Michel Picard en 1986 et Vincent Jouve en 1992. Il est intéressant de se demander si les instances qu'ils ont

définies sont opératoires pour l'apprenti lecteur et d'observer la manière dont elles s'articulent entre elles.

4. Modélisations scientifique et didactique

L'analyse des données expérimentales que je viens de conduire a permis d'observer la réalité de deux formes d'enseignement de la lecture littéraire à partir d'études de cas spécifiques différents. J'ai appuyé l'essentiel de mon étude sur une modélisation didactique du sujet lecteur proposée par Gérard Langlade et Nathalie Lacelle. Au préalable, j'ai exploré les représentations de l'acte de lire que les élèves construisent au moment de leur apprentissage de la lecture, et les procédures qu'ils mettent en œuvre dans l'auditure et la lecture des textes. Cette observation a permis de dégager quelques éléments heuristiques pour définir plus précisément des modes de fonctionnement de l'apprenti-lecteur. En outre, ces travaux permettent d'émettre des hypothèses quant à la forme de modélisation de l'apprenti sujet-lecteur. En effet, j'ai montré dans mon deuxième chapitre que les recherches sur le lecteur s'appuient exclusivement sur l'observation de l'activité du lecteur expert. De même, l'essentiel des travaux conduits en didactique de la littérature, ainsi que des essais de définition du sujet lecteur, en vue de sa prise en compte dans la réflexion sur l'enseignement de la littérature, s'appuient majoritairement sur l'observation de lecteurs autonomes en formation. Proposer, comme je l'ai fait, une description du fonctionnement de l'apprenti-sujet-lecteur permet de commencer à installer une première forme de modélisation afin de définir plus précisément les processus à l'œuvre dans la formation à la lecture littéraire de cet apprenti-lecteur. C'est à cette condition que, ensuite, une réflexion didactique appuyée sur ces nouveaux apports théoriques pourra voir le jour et par laquelle j'aimerais prolonger ces travaux de recherche.

Revenons aux modèles théoriques. Le modèle proposé par Michel Picard envisage donc un lecteur triple associant un *liseur*, un *lu* et un *lectant*. Vincent Jouve, quant à lui, considère que le *liseur* doit être écarté parce qu'il ne lui semble pas opérationnel. Il subdivise l'instance du *lu* en *lu* et *lisant* et observe deux modes de fonctionnement du *lectant* : un *lectant jouant* et un *lectant interprétant*. Qu'en est-il du fonctionnement de l'apprenti lecteur par rapport à ces deux modèles ?

Pour répondre à cette question, je vais revenir sur ces différentes instances en me demandant d'une part si l'apprenti-lecteur est triple comme le lecteur, d'autre

part si les apports de Vincent Jouve sont opératoires en ce qui concerne l'apprenti-lecteur.

4.1. Le poids du *liseur* dans la construction du lecteur.

L'observation des séances de lecture dans les classes participant à l'expérimentation montre le poids considérable du décodage dans l'activité de lecture. Tant que l'enfant n'a pas acquis une linéarité et une fluidité suffisantes dans la maîtrise de l'identification des mots, il reste un lecteur hésitant et cherche des appuis en dehors du texte lui-même. Bien sûr, on ne peut pas observer ce fonctionnement par le prisme du *liseur* tel que le définit Michel Picard à partir du lecteur expert. En effet, pour le théoricien, l'instance du liseur renvoie nécessairement à un lecteur qui maîtrise les aspects cognitifs et linguistiques de la lecture. On constate pourtant, chez l'apprenti-lecteur, quelques similitudes avec le lecteur expert. Il y a bien une instance de l'apprenti-lecteur tournée vers la dimension physique, la matérialité du texte plutôt que du livre. On peut donc faire l'hypothèse que l'instance du *liseur* est bien en gestation chez l'apprenti-lecteur, il mobilise partiellement celle-ci dans l'apprentissage de l'acte lexique, même si cette mobilisation reste sensiblement différente. Comment est-il mis en acte dans la lecture ? Comment la décrire ?

4.1.1. Saisir la matérialité du texte

Selon Michel Picard, le *liseur* assume une relation matérielle au livre qui influe sur sa lecture. Il maintient le lecteur dans la réalité quand le *lu* l'entraîne du côté du fantasme, de l'illusion référentielle. L'apprenti-lecteur, notamment en début d'apprentissage, construit, quant à lui, sa lecture autonome sous le joug de ses aptitudes au décodage. Dès lors, chez l'apprenti-lecteur, il semble qu'on puisse déceler une instance qui s'appuie sur la matérialité et la singularité linguistique du texte, à défaut d'être celle du livre, et qui forge ainsi une partie de son rapport à la lecture. De ce fait, on est amené à dire qu'il existe un *pré-liseur*, qui n'a pas encore la capacité, ni la forme du modèle expert, mais qui tend à le devenir. N'est-ce pas d'ailleurs un des objectifs de l'apprentissage de l'acte lexique ? Chez l'apprenti, on observerait donc un premier stade du *liseur*, que l'on pourrait appeler *liseur-*

décodeur, qui n'est pas associé à la matérialité du livre, mais à celle du texte lui-même. Comment décrire cette « instance » qui semble apparaître dans l'étude ?

L'apprenti lecteur doit identifier les mots afin de construire la signification de ce qu'il déchiffre. C'est au *liseur-décodeur* que revient cette tâche, mais selon la manière dont il s'y prend, selon les aptitudes qu'il a construites cette mise en œuvre du *pré-liseur* peut, au lieu de le maintenir dans la réalité, le couper de sa propre activité de lecteur, donc l'empêcher de poursuivre sa lecture. L'arrêt de la lecture ne signifie pas nécessairement l'absence d'activité fantasmatique. Mirvin, par exemple, a bien intégré l'idée que la lecture amène celui qui lit à construire une fictionnalisation. Mais dans son cas, celui d'un liseur-décodeur qui arrête le processus de lecture par incapacité, la fictionnalisation ne se construit pas sur le texte mais sur des éléments épars pris dans le texte (des mots) ou dans l'image. L'enfant engage sa subjectivités, produit un fantasme de récit, mais ne lit pas.

En m'appuyant sur l'analyse des données recueillies, il m'apparaît nécessaire de subdiviser cette instance en deux dimensions distinctes. Le premier que j'appellerai *pré-liseur* entre dans la lecture, il installe une lecture encore hésitante, parfois soumise à un décodage non maîtrisé qui le conduit à réellement explorer le texte en régulant cette activité. Il ne s'arrête pas au texte lui-même, mais utilise le livre (en tournant les pages, en cherchant des indices dans la suite du texte) comme moyen de contrôle de son activité. Il est celui qui a compris que l'acte de lire s'installe avant toute chose sur la dimension physique du texte, les mots qui composent le texte, qui est capable de déchiffrer en identifiant des groupes de mots et en confrontant ceux-ci à la recherche du sens. Il adopte donc diverses stratégies de décodage et ne s'arrête pas lorsqu'il ne comprend pas ou n'est pas capable d'identifier certains termes. Si la lecture a été interrompue par une incapacité ou par un événement extérieur, l'instance du *pré-liseur* ramène le lecteur à sa lecture, voire à une relecture pour se réinstaller dans le fil du texte. L'apprenti-lecteur mobilise le *pré-liseur* quand il cherche des appuis sur le contexte, sur le déjà-décodé et compris. Sa lecture, bien qu'hésitante est linéaire, et associe étroitement déchiffrement et compréhension. Quelle relation entretient-il avec l'instance du *liseur* picardien ? Dans la description que le théoricien fait de ce dernier, le *liseur* est l'instance qui construit une relation sensible, voire sensorielle au livre, mais tout autant celui qui s'appuie sur le contexte, les caractéristiques physiques du texte : caractères ou typographie par exemple. J'ai fort peu analysé la relation physique que les élèves

entretiennent au livre, sauf à la fin de l'entretien conduit avec Ahmed en mai¹⁰¹⁶. Ce dernier témoigne d'un intérêt pour l'objet livre : il a conscience qu'il ne « faut pas l'abimer » et ressent une grande fierté quand je lui propose de le lui prêter. Cette dimension du *liseur* picardien, décrite par les écrivains, préexiste à l'apprentissage de la lecture lui-même. Mais elle ne suffit pas, le *pré-liseur* est amené à construire une relation aux diverses dimensions physiques du texte, qu'il doit apprendre à dominer pour devenir lecteur.

On constate à partir de l'étude du cas de Mirvin ou l'analyse des échanges conduits avec les élèves de Bobigny C1, que l'apprenti-lecteur acquiert cette maîtrise avec difficulté. L'instance du *pré-liseur* met en œuvre des modes de fonctionnement variables en fonction de la manière dont le lecteur se représente l'activité de décodage. Il y aurait donc un *liseur-décodeur-partiel* ne définissant pas une instance de lecteur à proprement parler, dans la mesure où son activité ne le conduit pas à lire le texte. En effet, les procédures de décodage qu'il met en œuvre sont éclatées, dans la mesure où les stratégies qu'il met en œuvre, visent essentiellement la lecture de mots isolés, sans respect de l'organisation syntaxique. Dès lors, l'activité qu'il conduit ne permet pas encore d'envisager la construction du sens. On est donc en droit de se demander pourquoi décrire une telle posture dans une modélisation de l'apprenti lecteur, si elle ne constitue pas une vraie instance de la lecture. De fait, on remarquera d'abord qu'il n'est pas pensable de rejeter cette instance aux frontières de la description de l'apprenti-lecteur. En effet, on observe que de nombreux élèves, notamment à Bobigny, ne dépassent pas ce stade à la fin de leur année de cours préparatoire. Il me semble essentiel d'attirer l'attention sur la description de ce mode de fonctionnement, parce que ces élèves construisent des stratégies détournées, vraisemblablement inhérentes au mode d'apprentissage, pour tenter de construire une compréhension globale d'un récit qu'ils n'ont décodé que partiellement. Parfois, l'enseignant peut avoir l'illusion que le texte est compris, surtout si celui-ci ne présente pas de complexité majeure. On pourrait penser aussi que c'est un stade primitif du décodage, comme un palier qu'il faudrait franchir pour devenir *pré-liseur* puis *liseur*. De fait, il apparaît que ce n'est peut-être pas toujours ainsi, que la lecture se construit. Ce régime de lecture-décodage s'installe quand l'enfant n'a aucune représentation globale du sens du texte et que ses compétences de décodeur sont encore particulièrement limitées. Il observe alors le texte comme une vaste mosaïque

¹⁰¹⁶ Cf. annexes, p. 36-37.

dont il ne perçoit que certaines pièces au lieu de regarder l'ensemble de la représentation iconographique que constitue la mosaïque. Du fait de cette perception fragmentaire, le lecteur-décodeur-partiel paraît déchiffrer cet ensemble que constitue le texte à lire, sans fil conducteur, sans toujours comprendre à quelle partie du motif correspond la pièce qu'il a identifiée. Pourtant, il est parfois à même de manifester une certaine efficacité sur des énoncés très courts et qui ne posent aucune difficulté de compréhension. Quand il en saisit la figure centrale, parce qu'il se trouve en capacité d'associer les éléments qui la composent, alors il est conduit à lire, c'est-à-dire à construire du sens. L'enfant scénarise alors ce qu'il vient de décoder, s'appuyant sur certains mots, d'autant plus facilement qu'en général le texte est accompagné d'une illustration redondante sur le plan sémantique. Il peut, de ce fait, donner l'illusion qu'il maîtrise le sens littéral du texte, donc la lecture puisque le texte n'offre aucune résistance. Cependant, quand il est mis face à un texte plus complexe, pour lequel la perception du sens littéral passe par un prélèvement d'indices et la construction d'inférences logiques, il ne parvient plus à organiser sa lecture, se perd à nouveau dans la mosaïque, et ne scénarise pas la situation. La mosaïque s'opacifie, les fils qui relient les mots se distendent. Le *pré-liseur* qui se mobilise dans la lecture d'un texte simple devient donc un *liseur-décodeur-partiel* que je nommerai un *liseur-mosaïste* d'un texte complexe. Il ne se trouve pas en mesure de comprendre le fossé qui le sépare de la lecture. Dès lors, il installe une « illusion de lecture » en réalisant des prises d'indices qui vont générer une non-lecture. Le *liseur-mosaïste* ne deviendra *liseur* que s'il parvient à réguler les procédures de décodage qu'il met en œuvre. Pour y parvenir, il a besoin que l'on oriente préalablement sa lecture, qu'on lui trace les contours de ce qu'il va devoir décoder. Pourtant, à l'heure actuelle, la plupart du temps dans l'apprentissage de la lecture pour ces élèves, on renforce les capacités à identifier les mots, on simplifie les énoncés à lire, on gomme l'aspérité du texte, mais on ne le guide pas dans la recherche des fils conducteurs qui pourraient l'amener à entrer dans la trame des textes complexes.

4.1.2. Le texte : une mosaïque à décrypter et à interpréter

Cette dernière observation nous conduit à penser que la réflexion menée sur l'illettrisme et les niveaux de littératie que j'ai évoquée au début de cette thèse aurait

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

peut-être un intérêt à observer la relation qui s'instaure entre ces deux instances de décodage que sont le *pré-liseur* et le *liseur-mosaïste*. Pour devenir *pré-liseur* puis *liseur*, il faut avoir acquis des moyens techniques qui permettent d'identifier des mots, certes. Cependant, le *liseur-mosaïste* doit aussi adopter des stratégies qui présideront à cette recherche, apprendre à tisser des liens entre les mots qu'il déchiffre en prenant en compte le contexte, la cohérence syntaxique, les valeurs lexicales. C'est à cette condition qu'il peut construire du sens. Pour cette raison, à ce stade de l'apprentissage, il peut donc être particulièrement intéressant d'associer la lecture littéraire à la lecture décodage. L'auditure préalable du texte engage le tissage, elle permet aux élèves de trouver la trame, de suivre un fil, de se laisser porter par le récit. Mais cela ne suffit pas, c'est aussi un enseignement de la littérature avec des procédures adaptées à l'âge des élèves qui doit présider à la lecture découverte d'extraits par l'apprenti lecteur. En effet, la construction d'un répertoire de stéréotypes et de motifs littéraires favorise nécessairement le décodage d'un texte littéraire. Cette culture installée avant la lecture permet à l'enfant de structurer préalablement des orientations que guideront la recherche du sens et par là-même de réaliser ensuite les inférences nécessaires à la vérification et à la préhension linguistique des bons indices, y compris au moment du décodage. La mise en évidence de ces deux régimes du *pré-liseur* et du *liseur-mosaïste* pour décrire l'instance qui s'approprie la matérialité du livre, semble remettre en question la conception étagée de la lecture dans la mesure où celle-ci envisage le décodage comme une activité préalable à la lecture. Dans cette perspective, le *liseur-mosaïste* précéderait le *pré-liseur* lequel conduirait au *liseur*. Mais les obstacles sont nombreux pour permettre au liseur-mosaïste de devenir liseur car ceux-ci sont liés à la complexité du texte. De ce fait, l'apprenti-lecteur à être tantôt *pré-liseur*, tantôt *liseur-mosaïste*. Trois étapes, trois passages devant être installés progressivement avec des va-et-vient possibles d'une instance à l'autre. Dans la perspective différente qui est la mienne, la lecture littéraire tramée à l'acte lexique permet, semble-t-il, de supprimer l'opacité du texte-mosaïque et de faire émerger d'entrée de jeu un *pré-liseur* plus efficace, elle devrait être maintenue tant que le décodage n'est pas automatisé.

La fluidité de lecture s'engage bien évidemment dans la maîtrise de l'identification des mots, mais cette compétence ne suffit pas, notamment quand les savoirs et savoir-faire sont encore instables. Si le ciment qui relie les fragments du

texte n'est pas perçu, la lecture n'est plus possible. Les différents exemples analysés dans le cadre des observations de classes montrent les difficultés éprouvés par les élèves pour associer l'identification des mots et la recherche d'une cohérence sémantique passant par la maîtrise de la syntaxe. C'est ce fil, comme un joint qui constitue le corps premier du texte et qu'il ne faut pas diluer dans un régime de lecture parcellaire, qu'il ne faudrait *a priori* pas couper. La dissociation de ces activités ou la résolution de ce problème par une prise d'indices extralinguistiques, indices proposés pour éclairer l'opacité, écartent les élèves lecteurs-décodeurs-partiels de l'objectif réellement poursuivi dans l'apprentissage de la lecture. À l'inverse, la construction d'une situation complexe par le choix du texte permet d'éviter l'écueil d'une représentation erronée de l'acte de lire. En effet dans ce cas, l'enfant construit d'emblée une représentation de la complexité comme caractéristique de l'activité de lecture et, de ce fait, semble pouvoir installer réellement une procédure de recherche. Il observe la mosaïque textuelle dans son ensemble pour permettre au motif d'apparaître, puis détaille progressivement chaque ensemble de pièces pour en comprendre l'agencement qu'elles ont entre elles.

L'évolution d'Ahmed de Bobigny (C1), que j'ai explicitée précédemment, montre que son activité de *pré-liseur* le conduit à émettre des hypothèses appuyées sur l'activité du *lu* que je vais définir ci-après. Tant qu'il ne comprend pas que ses prédictions ne sont que des hypothèses à vérifier, il se centre sur quelques pièces du texte pour en déduire des contours improbables. Puis, il observe que chaque pièce forme un ensemble et que son rôle de lecteur consiste à dégager les contours du motif constitué par l'ensemble des pièces du texte. Il doit pour cela reconfigurer ses prévisions comme l'œil adapte sa focale à la cohérence du motif.

Bien sûr pour qu'il puisse prendre conscience de cette réalité, il faut qu'il mesure que certains de ses fantasmes sont erronés. Pour cela, il est nécessaire qu'il soit mis face à des essais infructueux, que le fil déroulé aboutisse à des impasses pour qu'il puisse chercher un nouvel ancrage et reconfigurer sa posture. La construction de la lecture comme situation complexe impose d'effectuer des choix didactiques permettant à l'élève d'être porté par cette complexité et non de s'y perdre ; il faut l'aider à observer les voies qui s'offrent à lui, à les choisir. La lecture littéraire construite dans l'auditure, la formation littéraire installée dans la reconnaissance des savoirs nécessaires à la compréhension des récits paraissent

constituer autant de fils tendus qui aident l'enfant dans cet apprentissage du va-et-vient entre sa pensée et le texte. J'y reviendrai à la fin de ce chapitre.

Il est important de souligner pour terminer ce passage que l'instance du *pré-liseur* mérite qu'on lui accorde une attention particulière car elle conditionne l'appropriation autonome du texte.

Il faut maintenant se demander ce qu'il en est des autres instances et des liens qu'elles installent entre elles

4.2. L'impact du *lu* dans la formation du lecteur.

Plutôt que de me référer au seul « lu » picardien, il me semble intéressant de prendre en compte la distinction que propose Vincent Jouve, entre un *lu* circonscrit aux participations inconscientes du lecteur, et l'instance du *lisant*, victime consentante de l'illusion référentielle, qui accepte de croire à la réalité du monde dans lequel la lecture le conduit. Qu'en est-il chez l'apprenti lecteur ?

4.2.1. Du *lu-absent* au *lu*

L'analyse des procédures d'identification et des activités fictionnalisantes mises en œuvre par les élèves témoigne aussi de la place occupée par cette instance dans les échanges. Comme pour le *pré-liseur*, puisqu'il s'agit de définir un sujet en situation d'apprentissage, il est indispensable d'observer les différentes voies que les élèves empruntent dans la lecture participative.

Il est tout d'abord important de noter que l'instance du *lu*, comme du *lisant*, peut être absente de l'activité de lecture lors de son apprentissage. C'est pourquoi, quand M. Picard, dans son dernier chapitre, essaie de proposer des voies pour construire un vrai lecteur de littérature, il demande que l'on donne droit de cité au *lu* dans l'apprentissage. Ce *lu-absent* permet de qualifier l'incapacité des élèves à produire des activités fictionnalisantes, ou à entrer par ailleurs dans l'écriture d'invention. L'apprenti lecteur qui ne mobilise pas le *lu* paraît incapable de déclencher une activité créatrice et subjective. Dans ce cas, l'enfant ne s'abandonne pas à la lecture car il ne s'engage pas dans le texte. Il ne semble donc pas en capacité de percevoir l'illusion référentielle que le texte propose. En tout cas, il ne parvient

pas à exprimer une quelconque manifestation d'une activité fictionnalisante. Tout se passe comme si son positionnement d'auditeur ou de lecteur s'installait en dehors du texte, comme s'il s'instituait en simple observateur d'une situation imposée par le cadre scolaire. Pour ces élèves qui connaissent cette altération ou cette non-mobilisation du *lu*, on remarque à un autre niveau que les représentations exprimées au sujet du sens de leur apprentissage sont le plus souvent figées, tautologiques, et qu'elles ne s'inscrivent que dans une perspective scolaire. Ces enfants installent une posture respectueuse des attentes familiales et/ou scolaires, alors même que l'apprentissage de la lecture implique un engagement personnel, un positionnement de sujet non pas par rapport à l'activité de lecture en général, mais par rapport aux situations que proposent les textes. On retrouve ici encore des convergences avec les observations réalisées par différents experts chargés d'analyser la notion d'illettrisme. En effet, affirmer, par exemple, qu'on n'aime pas lire, comme le font les collégiens que rencontre Danièle Sallenave, c'est *de facto* se mettre en marge des exigences de la scolarité dont la priorité reste l'apprentissage de la lecture, sa maîtrise et l'attrait pour la lecture. Dès lors, on se trouve peut-être devant l'aboutissement d'un parcours qui a débuté sur un redoutable malentendu : j'apprends à lire pour savoir bien lire, pour poursuivre ma scolarité, et ma personnalité profonde, celle qui se souvient et déclenche l'activité participative est absente de cette réalité. Je ne suis pas concerné par cette activité en tant que sujet mais seulement en tant qu'élève.

Cette difficulté à se représenter ce qu'est réellement l'activité de lecture, observée avant même que les élèves sachent lire, à savoir, dans les situations d'auditure, semble en relation avec une incapacité à construire une posture de *pré-liseur*, malgré un apprentissage rigoureux des correspondances graphophonologiques. On ne peut l'affirmer avec certitude, mais l'analyse de l'entrée progressive de Raphaël L. et surtout d'Inès C. dans les activités fictionnalisantes qui leur sont imposées corrélées à l'évolution de leur maîtrise du décodage offrent à ce sujet des pistes de réflexion intéressante. Dès lors, on comprend que les élèves qui éprouvent tant de difficultés à se saisir de l'instance du *pré-liseur*, installent ensuite une scission nette avec la lecture littéraire qui se définit comme une activité complexe. Pour éviter cette rupture, il paraît donc indispensable de les aider à s'instituer en sujets, de les guider sur le chemin des textes complexes, comme le montrent les entretiens conduits en mai avec Ahmed.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

Comment cet enfant pourrait-il avoir envie de lire puisque la lecture sert essentiellement, selon lui, à faire ses devoirs seuls et par là-même à libérer ses parents de cette contrainte ? En revanche, la lecture d'une œuvre consistante, offrant aussi une forme de résistance, comme *J'veux pas y aller*¹⁰¹⁷, dans laquelle il se projette, lui permet de se positionner en tant que chercheur de sens, l'interpelle. Il mobilise alors les savoirs enfouis et expose avec finesse le fonctionnement du lecteur. Il construit ainsi une identité qu'il affirme par un « moi je pense que... » et accepte l'altérité lorsqu'il explique qu'un autre lecteur pourrait produire une lecture différente. Il accepte la pluralité des interprétations tout en ayant le souci des éléments stables du texte.

L'analyse réalisée à partir du corpus d'étude tend peut-être à montrer que le déblocage de la créativité de l'élève par la mise en œuvre d'activités fictionnalisantes lui permet de passer d'une posture dans laquelle le *lu* est absent à une autre dans laquelle il est bien là, actif. A ce moment-là, il parvient à utiliser les compétences techniques apprises pour construire l'acte lexique. Ainsi, la place du *lu* apparaît bien comme prépondérante et qu'elle doit être installée comme un prérequis à l'apprentissage de la lecture. Comment faire pour l'installer ? Pour répondre à cette question, il est essentiel de répertorier certaines procédures utilisées par les élèves pour mobiliser l'instance du *lu*. Autrement dit, il faut aussi se demander comment on peut caractériser les manifestations d'un *lu-présent* chez l'apprenti lecteur. Jusqu'à quel point l'apprenti lecteur est-il conscient de l'existence d'une illusion référentielle à laquelle il s'abandonne ? Enfin, on se demandera aussi, puisque chez M. Picard le *liseur* maintient le lecteur dans la réalité au moment où le *lu* lui permet de s'abandonner à la lecture, quelle relation peuvent entretenir le *lu* et le *pré-liseur* chez l'apprenti-lecteur.

Pour répondre à ces questions, il me faut revenir sur les différents éléments mis en évidence dans l'analyse des activités fictionnalisantes des élèves et de leur représentation de la lecture. J'ai proposé *supra* une typologie de la manière dont ceux-ci fictionnalisent les récits. On observe tout d'abord qu'ils peuvent avoir conscience de la forme d'abandon requis par la lecture. En effet, les enfants interrogés sur l'intérêt qu'ils portent aux histoires évoquent parfois l'idée de voyage, de rêve, de projection possible ou d'identification. Lorsque Inès H affirme aimer les histoires parce qu'elles la font rêver, elle se réfère bien aux pulsions inconscientes qui

¹⁰¹⁷ POMMAUX, Yvan, *J'veux pas y aller*, *op. cit.*

l'entraînent dans le sillage du récit. Vouloir prendre la place d'un personnage ou acquérir sa force, son intelligence ou son pouvoir, c'est bien manifester le désir d'une projection fantasmatique. Le *lu* est donc une instance qui peut être installée antérieurement à l'apprentissage de la lecture. Cela n'est pas surprenant puisque pour le définir, le chercheur s'appuie sur les pulsions inconscientes de l'enfant auquel le lecteur expert est souvent ramené par la lecture.

Pour autant, comment les élèves s'installent-ils dans cette instance du *lu* ? En restent-ils à la projection-identification ? Sont-ils à un moment conscient que le texte construit une illusion référentielle que le lecteur peut suivre sans pour autant en être totalement dupe.

Dans les observations effectuées, la conscience de l'illusion référentielle apparaît chez quelques élèves quand ils évoquent la manière dont ils entrent dans le jeu de la lecture. Inès C. compare l'attitude des personnages aux jeux symboliques qu'elle a construits avec sa sœur. De ce fait, elle installe l'idée que la lecture se situe du côté du jeu, qu'elle conduit à faire semblant, c'est-à-dire à créer une illusion. Lorsque les élèves dans l'auditure du texte émettent des cris ou des bruitages qui installent une imitation des réactions des personnages, puis s'interrompent pour poursuivre l'écoute du récit, ils entrent bien dans un jeu : non seulement ils installent un tempo où le silence et la participation se succèdent, mais surtout on voit qu'ils acceptent aussi de s'approprier d'une certaine manière la réalité de la peur. Ils aiment, en effet, les histoires qui font peur car ils peuvent se projeter sans dommage dans une émotion qui, dans la réalité, est négative. Ils jouent un rôle et cette participation est sans danger, puisqu'ils peuvent arrêter de le jouer quand la lecture s'arrête.

Certains enfants, surtout à Gagny exposent clairement cette capacité à jouer le jeu des textes, notamment quand ils évoquent leurs émotions esthétiques dans le choix des genres. Aimer les histoires qui font peur, décrire et observer les monstres qui peuplent les contes, avoir envie de devenir Cendrillon ne se fait pas sans une certaine conscience de la dimension fictionnelle des récits. Je reviens ici sur un aspect que je n'ai pas évoqué dans l'analyse du corpus d'étude, je veux dire la manière dont s'est résolu, lors de la première séance, le choix de l'histoire à partir de la présentation d'un personnage. Ce sont alors trois types de personnages différents que j'ai évoqués : un loup et trois petits cochons, un monstre ou un petit garçon, Il est intéressant de constater que, parmi les six groupes auxquels j'ai proposé ces personnages, aucun enfant ne s'est positionné sur le choix du récit mettant en scène

un petit garçon. J'ai posé la question « et pourquoi pas le petit garçon ? », et les élèves ont systématiquement rejeté la proposition en disant « bof, un petit garçon... » Invités à expliciter leur réponse, ils affirment que les histoires qu'ils préfèrent sont liées à la présence de personnages stéréotypés, « qui sont pas comme nous », « pas comme les humains » mais aussi « un peu comme nous ». Ils évoquent donc un besoin d'être confrontés à une altérité qui, néanmoins ne les éloigne pas totalement de la réalité. Pourtant, bon nombre d'enseignants estiment que les récits réalistes mettant en scène des héros conçus comme des miroirs reflétant l'image de l'enfant lecteur favorisent le processus d'identification. C'est même une des raisons officielles du choix de la littérature de jeunesse dans les documents accompagnant les programmes de 6ème publiés en 1996. C'est aussi la manière dont les auteurs de *Chut... je lis !* ont conçu le choix des œuvres littéraires qu'ils insèrent dans leur manuel.

Certains élèves semblent donc non seulement jouer un rôle dans l'activité de lecture, mais ils en ont parfois conscience. La réflexion d'Ahmed à propos « de la fille du rêve » montre une prise de conscience de la manière dont la fiction crée l'illusion de la réalité. La présentation de personnages tirés d'un contexte fictionnel ou mythologique (en l'occurrence Atalante) place d'emblée l'enfant dans un univers symbolique, ce qui facilite la mobilisation du *lu*. L'enfant paraît préférer dissocier le monde réel dans lequel il vit, du monde fictionnel dans lequel il se projette. Mon corpus d'étude ne me permet pas d'aller plus loin dans cette partie de mon analyse, cependant je peux déjà dire que, dans de nombreux cas, le *lu* de l'apprenti lecteur paraît avoir une certaine conscience de l'existence d'une illusion référentielle. En ce sens, l'apprenti lecteur n'est pas très éloigné de l'instance définie par les théoriciens à propos du lecteur expert, mais il ne me semble pas vraiment possible de séparer aussi nettement que le propose Vincent Jouve le *lu* et le *lisant*, les deux attitudes restant souvent très proches et conduites dans un va-et-vient chez l'apprenti lecteur. Pour aller plus loin dans cette analyse, il serait intéressant d'observer plus précisément la manière dont les jeunes enfants perçoivent le réel et dont cette perception peut orienter leur activité fantasmatique.

4.2.2. Une scénarisation déviante par un *lu-dérivant*

Je veux maintenant mettre en évidence une caractéristique propre au fonctionnement de l'apprenti lecteur. On observe aussi, en effet, chez celui-ci, la

production d'une activité fantasmatique qui s'éloigne de l'illusion référentielle telle que le texte la propose, pour en scénariser une autre. Souvent, en effet, les élèves partent d'un événement du récit, voire d'un mot, et laissent dériver leur imagination vers la construction d'un scénario éloigné de la lettre du texte. Dès lors, le *lu* qui est convoqué ne maintient pas le lecteur dans une activité de lecture. Le texte que le lecteur construit n'a plus beaucoup de liens avec le récit d'origine. Chez le lecteur expert, cette posture correspond à un arrêt de la lecture et à une évasion dans une rêverie plus ou moins conscientisée. En général, le lecteur expert qui exerce un contrôle par le jeu des trois instances (*lu*, *lisant*, *lectant*) en prend conscience et revient alors vers le texte dont il reprend ensuite la lecture. Cette attitude rappelle celle que décrit Y. Bonnefoy dans son article « lever les yeux de son livre »¹⁰¹⁸. Pour le poète, c'est parce que « le lecteur est prêt à quitter le texte, qu'il peut en accepter et revivre la proposition fondamentale, qui est qu'il y a eu dans son vécu propre un affleurement de présence. »¹⁰¹⁹ Cependant, chez l'apprenti, cette prise de conscience ne s'exerce pas toujours comme je l'ai montré au début de ce chapitre, et « l'affleurement de présence » dont parle Yves Bonnefoy, n'apparaît pas nécessairement au jeune lecteur. La perturbation du fonctionnement du *lu* entraîne des incompréhensions, une incapacité à restituer ce qui est lu et peut générer aussi, par conséquence, une difficulté de décodage. L'impact de ce trouble peut d'ailleurs être accru parce que le lecteur ne peut pas développer une autre posture que celle du *liseur-mosaïste*, mais aussi en raison de la prise en compte d'indices extratextuels (notamment dans l'image) ou encore par la non-connaissance/reconnaissance des codes de l'auteur au sens défini par Jean-Louis Dufays. Dans la théorisation proposée par M. Picard, le *liseur*, parce qu'il maintient le lecteur dans le réel, ramène le lu à la lecture, l'empêche de dériver dans la rêverie. Chez certains apprentis lecteurs, il semble que la mise en fonctionnement simultanée des instances du *lu* et du *liseur* ne fonctionnent pas tant que le *liseur-mosaïste* est dominant, tant que la maîtrise du décodage ne permet pas sa transformation en *liseur*. Il est pourtant nécessaire d'évoquer ces modes particuliers de fonctionnement liés à la participation et à la subjectivité parce qu'ils sont fréquents, notamment chez les élèves qui n'ont pas encore atteint une grande fluidité dans la lecture et qu'ils peuvent engendrer des dysfonctionnements dans le passage à la lecture. La plupart du temps, par ailleurs, ils

¹⁰¹⁸ BONNEFOY, Yves, « Lever les yeux de son livre », in *Revue de Psychanalyse* n°37, La lecture, Gallimard, Paris, 1988.

¹⁰¹⁹ *Ibid.*, p. 14.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

sont associés à la non-compréhension et les enseignants ne perçoivent pas toujours le sens de la dérive. Chez M. Picard, comme je l'ai montré dans mon premier chapitre, la rêverie d'un lecteur qui fantasme sa lecture et ne tient pas compte du texte est un cas prévu ; l'idée que la vraie lecture nécessite un jeu harmonieux des trois instances va à l'encontre de cette dérive du fantasme. Il est donc essentiel de décrire et nommer cette dérive, cette fausse-instance qu'installe l'apprenti lecteur. En effet, elle est engendrée par un écart important que l'enfant effectue au moment où il fictionnalise les éléments du récit qu'il a perçus. Il dévie de la trame textuelle et sa subjectivité l'installe en marge de ce qu'il lit au lieu de l'aider à lotir le territoire délimité par le texte. Pourtant, l'enfant a perçu que les mots, qu'il entend ou qu'il déchiffre, produisent une illusion et le conduisent à fantasmer. En ce sens, il entre dans une attitude de lecteur. De ce fait, comme pour le *liseur-mosaïste*, cette instance qui bloque la lecture de l'adulte et le conduit de l'illusion à l'illusoire, pour reprendre une expression de Michel Picard, doit être définie chez l'apprenti. En effet, former un lecteur, c'est aussi lui apprendre que la dérivation conduit le voyage effectué par le lecteur dans une impasse au regard du texte, c'est-à-dire aussi au regard de sa rencontre avec l'altérité que propose le texte. Pour nommer cette instance, conserver l'idée de *lu* me semble essentiel car il s'agit bien d'un abandon dans une illusion, d'une projection fantasmatique, même si il ne correspond pas au *lu* picardien. La projection est déviée, le lecteur qui procède ainsi s'éloigne, reconfigure son fantasme, installe des variations sur un thème. Il s'agit donc d'une dérivation dans l'espace du texte, presque au sens mathématique du terme, parce que le fantasme du lecteur fait dériver un événement vers un autre événement totalement illusoire alors. Il installe ainsi de nouveaux phénomènes narratifs, une reconfiguration de la géométrie textuelle. S'appuyant sur des éléments du récit, il modifie les parcours possibles, organise un autre parcours par adjonction de données extérieures. Il faut donc associer au terme *lu* l'idée d'une dérivation fantasmatique. Je suis donc amenée à désigner cette instance par la formule du *lu-dérivant*. Comme je l'ai dit supra, cette instance est décrite chez M. Picard, elle n'est donc pas propre à l'apprenti-lecteur. Cependant, chez l'apprenti-lecteur elle doit peut-être repérée, parce qu'elle semble être renforcée par un défaut de maîtrise de l'acte lexique, cette dérive présentant alors des dangers de conduire l'apprenti-lecteur à comprendre que la lecture constitue une rêverie échafaudée à partir de quelques éléments textuels seulement. A-t-elle le même fonctionnement chez l'apprenti-lecteur ? Comment se met-elle en place ?

Pourquoi le *pré-liseur* ne régule-t-il pas cette dérive ? Est-il possible de laisser cette rêverie s'installer chez l'apprenti-lecteur ?

4.2.3. Le liseur-décodeur peut-il mobiliser le lu ?

Pour répondre à cette question, il faut dans un premier temps revenir sur l'analyse des activités fictionnalisantes dans l'auditure et dans la lecture. Les entretiens conduits avec les élèves de Bobigny montrent que le décodage pèse fortement sur l'implication des lecteurs dans le texte. D'une part, parce que le *liseur-mosaïste* ne parvient pas à prélever suffisamment d'indices textuels pour construire une scénarisation lui permettant d'entrer dans l'illusion référentielle. L'identification des mots ponctionne l'essentiel de l'attention du lecteur-décodeur reléguant à un rang subalterne la recherche du sens par la prise en compte de la cohérence syntaxique et du lexique. Dès lors, le lecteur-décodeur (et surtout le lecteur-décodeur-partiel) ne mobilise pas l'instance du *pré-liseur*, mais son avatar le *liseur-mosaïste* : il ne parvient pas seul à produire du sens. L'activité fantasmatique, cette émanation du *lu*, ne s'installe pas, ou s'installe à partir de quelques indices que l'élève a prélevés malhabilement en identifiant certains mots du texte, ceux qu'il est en capacité de décoder. Si, chez le lecteur expert, le *liseur* et le *lu* sont capables de s'associer dans un même temps et un même mouvement en organisant leurs relations en temps et en mouvement, chez l'apprenti il y a nécessairement une fragmentation des deux instances, tout l'apprentissage consistant à les articuler. Les premières lectures s'installent de façon kaléidoscopique : le *pré-liseur*, et c'est plus vrai encore avec le *liseur-mosaïste*, intervient en premier lieu. Il diffracte la cohérence du texte au gré des identifications lexicales et syntaxiques possibles, puis il essaie d'imaginer le scénario qui pourra entraîner la mise en acte du *lu*. Parfois, il n'active que le seul *liseur-mosaïste*, et l'on peut observer un *lu-absent* dans sa lecture, y compris chez des élèves qui le convoquent pourtant maladroitement, dans l'auditure. L'enfant a alors conscience du manque, mais ne parvient pas à en cibler les raisons. Il se mure dans une posture distanciée avec le texte, évoquant uniquement les mots ou les lettres. Dans ce contexte, lire sert à bien déchiffrer ou reconnaître des mots ou des lettres. On peut prendre les exemples de l'enfant qui est convaincu que le vieil homme aveugle est un monstre parce qu'il s'appuie sur l'image et non sur le texte, et aussi celui de

l'élève qui ne parvient à fictionnaliser les pages des albums en février et mai et dit, pour se dédouaner : « c'est trop dur maîtresse ! »

Chez d'autres élèves, c'est la posture du *lu-dérivant* qui est activée au fur et à mesure que le *liseur-décodeur* ou le *liseur-mosaïste* accède à des fragments du texte. Une fois les mots identifiés, l'apprenti lecteur construit des associations d'idées aidé en cela par son réseau de connaissances et son expérience, parfois par les illustrations. Ensuite, il scénarise une trame plus ou moins issue du tissu textuel. Parfois, cette trame est orientée préalablement par des prises d'indices extra et intra textuels qui le conduisent à imaginer une nouvelle texture. Ici, la métaphore et le lexique du tissage me semblent être particulièrement intéressants pour décrire le fonctionnement de ces élèves. En effet, l'ingénieur parvient à modifier les propriétés physiques des fils différenciant ainsi leurs caractéristiques et leurs usages par un phénomène appelé la texturisation et qui consiste à modifier le tissu en fonction de l'usage. Ainsi, on peut penser que *lu-dérivant* « texturise » les mots qu'il a identifiés en les mêlant aux images préalablement construites pour tisser une trame narrative à sa mesure. L'association du *liseur-mosaïste* et du *lu-dérivant* engendre alors une *texturisation* du récit qui reproduit plus ou moins fidèlement les motifs du tissu du texte original. Ce n'est donc pas l'absence de créativité du lecteur qui est en cause ici, mais la difficulté que celui-ci rencontre pour polariser cette créativité sur « les éléments stables du texte » qu'il ne parvient pas en réalité, à identifier.

Le *lu-dérivant* éloigne le lecteur du récit parce que le *liseur-mosaïste*, voire le *pré-liseur*, ne maîtrise pas suffisamment les habiletés techniques qui doivent favoriser sa saisie du texte. Dès lors, les enseignants qui constatent cette difficulté renforcent les activités destinées à développer les compétences du *liseur-décodeur*. En ce sens, pour reprendre la métaphore du tissage, je peux ajouter qu'ainsi, ils diffractent à nouveau les deux instances, défilant scrupuleusement fils de trame et fils de chaîne qui composent le maillage de la pièce. Ils pensent alors que l'enfant, rompu de ce fait à la maîtrise du fil de chaîne, sera apte à le tramer à nouveau pour reconstituer le tissu. Pour limiter la complexité, les enseignants proposent des pièces unies, tissant deux fils de même couleur, sans motifs et sans aspérités. L'enfant exerce alors son activité de *pré-liseur* avec plus d'aisance, il décode le motif dans la mesure où celui-ci est univoque. Cependant, dès que le texte n'est plus transparent, dès que, pour paraphraser R. Barthes, le *scriptible* prend la place du *lisible*, le *pré-*

liseur risque de dériver à nouveau car il n'a pas compris qu'il doit confronter régulièrement l'instance du *lu* à l'aune des découvertes du *liseur-décodeur*.

Comment dès lors permettre à ce *lu-dérivant* de renouer avec la lettre du texte ? Comment le conduire à construire une fictionnalisation, certes appuyée sur sa subjectivité, mais sachant reconfigurer ses fantasmes de lecteur par le respect de la lettre du texte ?

L'analyse de l'expérimentation propose quelques pistes pour répondre à cette question et montrer, partiellement, comment progressivement un lecteur-décodeur sait modifier ses prévisions, fondées essentiellement une lecture partielle qui engage d'abord un *lu-dérivant*, mais parvient à prendre appui sur les éléments stables du récit. A cet égard, l'étude des cas de Yannick ou d'Ahmed sont intéressants. C'est bien sûr par une prise de distance avec le texte que peut aussi s'installer l'évolution du *lu-dérivant* vers un *lu* qui sait utiliser ses souvenirs et fantasmes au service de la construction d'une signification du texte qui respecte celui-ci. Cette instance n'est pas sans rappeler l'idée de lectant. Il me reste donc maintenant à observer l'instance du *lectant* que peut convoquer l'apprenti lecteur.

4.3. L'instance du *lectant* comme garant de la lecture

Le *lectant*, cette posture qui favorise la prise de distance avec le texte, celle qui garantit le bon fonctionnement de la compréhension ainsi que de l'interprétation est vraisemblablement l'instance à laquelle on a le plus recours dans l'apprentissage de la lecture. Est-elle pour autant la plus travaillée ?

Jusqu'à présent, j'ai montré que les *pré-instances* du *liseur* et du *lu* peuvent prendre deux chemins différents chez l'apprenti-lecteur. Dans un cas, l'enfant ne parvient pas à les mobiliser suffisamment et la lecture ne se construit pas, du fait du dysfonctionnement du *liseur-mosaïste* et/ou du *lu-dérivant*. Dans un second cas, j'ai évoqué un cheminement qui conduit l'élève vers une lecture maîtrisée. Dans ce cas, ai-je montré que l'instance du *pré-liseur* et celle du *lu* se combinent pour fonctionner de concert ? Je n'ai pas répondu totalement à cette question, car pour le prouver, il aurait fallu travailler sur des temps de lecture plus longs, organiser une recherche diachronique sur plusieurs années de formation. Réaliser une nouvelle expérimentation avec une observation de ces élèves qui se trouvent aujourd'hui en CE2. Il faudrait aussi travailler sur des corpus plus étendus. Cependant, le cas

d'Ahmed, l'analyse des activités fictionnalisantes produites dans la lecture d'*Hansel et Gretel* ainsi que les représentations concernant les relations que les élèves de Gagny entretiennent avec les histoires, tendent à montrer qu'il peut y avoir une corrélation entre le développement du *pré-liseur* et la cohérence de son activité fantasmagique. L'apprenti lecteur semble parfois comprendre le rôle qu'il doit jouer pour réguler le *lu* par l'activité du *pré-liseur*. Il le fait aussi grâce à une prise de conscience de la distance à prendre avec sa fictionnalisation. Cette aptitude à contrôler la mise en cohérence du *liseur-décodeur* et du *lu* s'installe quand l'enfant comprend qu'un bon lecteur ne s'abandonne jamais tout à fait, mais aussi quand il perçoit la manière dont sa subjectivité va dialoguer avec le texte. Alors, l'enfant est réellement en route pour une lecture autonome.

4.3.1. Un *lectant* en construction

L'entretien conduit au sujet de l'album *J'veux pas y aller* que j'ai analysé dans la première partie de ce chapitre est un bon exemple de la mise en œuvre de ce dialogue. En effet, l'élève expose, d'une part, un début d'interprétation de la confusion installée par l'auteur entre les différentes figures d'Atalante, en évoquant « la fille de ses rêves » en lieu et place de l'expression « la fille du rêve ». La manière dont il expose la logique qui l'a conduit à formuler cette expression témoigne à la fois de la capacité à prendre de la distance par rapport au texte et de la prise de conscience que cette attitude est inhérente au rôle de lecteur. Cet élève n'est pas encore tout à fait un *lectant interprétant*, mais il a conscience que son rôle se situe dans une zone de confrontation entre sa capacité à décoder, sa capacité à produire des images donc à fictionnaliser, sa capacité à revenir sur ces images pour en vérifier la cohérence. N'est-ce pas cela former un lecteur ?

Cependant, l'essentiel des échanges conduits avec les élèves de Bobigny ne met pas en évidence la présence d'une véritable instance réflexive. De fait, la réflexion des élèves se cantonne à l'observation d'éléments ponctuels de la narration. Ainsi par exemple durant la lecture du *Monstre qui voulait qu'on l'aime*, ils essaient d'interpréter les raisons qui poussent les villageois à chasser le monstre dont les intentions sont pourtant positives. Ils comprennent que ces derniers sont dominés par la peur, sentiment généré par la difformité physique du personnage. Dès lors ils prennent conscience qu'il y a un décalage entre ce que croient les personnages et ce que souhaite le personnage principal. On observe que cette capacité réflexive est

encore particulièrement limitée puisqu'ils ne parviennent pas à réaliser les raisons précises pour lesquelles le vieil homme accueille le monstre. La mutualisation des points de vue et l'échange entre pairs favorisent certaines reconfigurations dans l'appréhension du sens. Cependant, les élèves ne transfèrent pas, dans ce cas précis, ce qu'ils ont compris du début du récit pour analyser la résolution de celui-ci. Ils ne produisent donc pas l'inférence logique nécessaire. En ce sens, ils ne sont pas capables d'entrer dans une posture de *lectant-jouant*, puisqu'ils ne s'interrogent pas sur la stratégie narrative installée par l'auteur. Ils savent juste adopter ponctuellement une attitude de *lectant-interprétant* fort réduite par rapport à la définition qu'en propose V. Jouve. En effet, pour le théoricien de l'*Effet-personnage dans le roman*, l'instance du *lectant interprétant* intervient sur la globalité du sens de l'œuvre. Dans le cas qui nous occupe ici, les élèves s'essaient à comprendre les événements du récit pour lesquelles des inférences sont nécessaires. Par l'explicitation de leur processus d'identification, certains élèves reviennent sur le sens global du récit, en justifiant les choix qu'ils ont réalisés. Les échanges qui se nouent alors, par exemple pour savoir qui est le personnage le plus malin ou le plus fort, ou pour comprendre une ellipse narrative, les engagent dans une activité réflexive qui pourrait conduire à interpréter le récit. Cependant, à Bobigny, nous ne parvenons jamais à la formulation d'interprétations, nous restons au stade de l'énoncé de constats prenant en compte les éléments du récit qui pourraient ouvrir la voie vers l'interprétation. La conception du dispositif expérimental ne permet pas d'engager une plus longue réflexion, la manière dont les élèves se représentent la lecture ajoute un frein supplémentaire, car ils devraient en premier lieu apprendre à échanger sur les textes.

Bien sûr, dans les cas que j'ai analysés par exemple autour du *Monstre qui voulait qu'on l'aime*, les apprentis lecteurs prennent appui sur leurs connaissances littéraires ou sociales pour combler des zones d'indétermination du texte. Ainsi, les raisons pour lesquelles les enfants crient que le monstre veut les manger sont implicites. Dans ce cas, les élèves font une inférence pragmatique qui leur permet de le comprendre et l'admettre : la monstruosité physique est nécessairement effrayante, il n'y a donc pas lieu pour eux d'explicitier les raisons de l'effroi des humains. Annie Rouxel, évoquant la lecture littéraire à l'école, a affirmé la nécessité de décliner la posture interprétative en fonction des capacités des élèves. Il me semble que, la lecture de textes imposant aux élèves de réaliser des inférences pragmatiques

pour entrer en coopération avec ceux-ci, peut constituer un élément fondateur du développement de l'attitude interprétative. Pour que cette pratique de lecteur se transforme en apprentissage, il faut conduire les élèves à expliciter la manière dont ils comblent l'ellipse. Dans le cas cité supra, ils expliquent que les parents chassent le monstre parce qu'ils le croient méchants. Mais il aurait fallu aller plus loin en interrogeant les raisons qui installent cette créance chez les parents. Il paraît donc intéressant, dans cette description du fonctionnement de l'apprenti-lecteur, de moduler la théorisation du *lectant* en fonction des capacités de distanciation et de la manière dont se construit la réflexivité des élèves. Dans les deux cas évoqués à partir de la lecture de l'album *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*, les élèves entrent dans une posture réflexive dans la mesure où ils cherchent à expliciter les événements du récit. Parfois, leur réflexion s'installe uniquement sur la mise en évidence de la compréhension littérale du texte, - c'est le cas dans la description du personnage du monstre ; les élèves explicitent alors les aspects locaux du texte comme le sens des adjectifs « griffu », « dentu », « poilu ». Dans la perspective du lecteur expert, cette posture n'est pas réellement définie par l'instance de *lectant* parce que leur réflexion n'est qu'une paraphrase du texte, elle ne les conduit pas à se distancier en énonçant les règles de fonctionnement qui régissent le texte mais seulement à le décrire pour montrer qu'ils le comprennent littéralement. Cependant, j'ai montré à plusieurs reprises que la compréhension littérale n'était pas toujours assurée chez les apprentis lecteurs. Dès lors, il me semble intéressant de considérer que la saisie littérale d'un texte constitue un premier pas indispensable à l'entrée dans la lecture. On peut donc désigner cette attitude par l'expression de *lectant-reformulant* dans la mesure où la reformulation est une activité qui permet de manifester sa compréhension littérale d'un texte. Lorsque les apprentis-lecteurs construisent des inférences pour les confronter entre elles par exemple, pour comprendre les intentions des personnages du récit, il semble intéressant d'évoquer alors une posture de *lectant-inférant*. De ce fait, on pourra réserver le terme de *lectant-construisant* pour analyser des procédures mises en œuvre par les élèves qui parviennent à interroger partiellement mais avec une certaine méthode, d'une part, le sens global du texte, d'autre part, certaines stratégies autoriales. Je ne distinguerai donc pas ici les notions de *lectant jouant* et de *lectant interprétant* dans la mesure où les habiletés des élèves en ce domaine sont encore beaucoup trop balbutiantes, je m'en tiendrai donc aux trois notions que je viens de proposer. Cependant, on peut supposer, au regard de l'étude

des pratiques des élèves, que le *lectant-construisant*, qui est l'instance la plus proche du *lectant* pour l'expert, ne s'appuie encore que sur des éléments ponctuels pour dégager un sens global en observant parfois quelques éléments de la stratégie narrative. En ce sens, il construit sa prise de distance à la fois sur le fonctionnement du *lectant interprétant* et à la fois sur celui du *lectant jouant*. Mais au sein de la lecture autonome, cette activité est limitée car l'enfant a rarement installé une capacité à discuter lui-même sa compréhension, à réguler son interprétation. Il a donc besoin d'une confrontation dialectique avec les autres élèves pour réviser son jugement. C'est le cas d'Ahmed qui veut être le personnage « le plus fort » et qui choisit pour cela de s'identifier à Hansel. Ces camarades engagent avec lui un échange dialectique qui le conduit à comprendre que son interprétation du rôle joué par Hansel dans le conte est incomplète, voire erronée car elle se construit sans prendre en compte la fin du récit.

C'est donc par la mise en confrontation des fonctionnements de chaque élève au sein d'un groupe, que l'on parvient à construire une interprétation. Le *lectant-construisant* chez l'apprenti-lecteur s'installe donc sur la somme des *lectants* individuelles. Le *lectant-construisant* a besoin de confronter sa réflexion à celle de ses pairs pour advenir et finalement, dégager une signification générale du texte, voire, en fonction du texte, une posture interprétative. Ces pratiques scolaires doivent permettre à l'apprenti de prendre un jour à son compte l'instance de *lectant interprétant*.

4.3.2. Comment fonctionne le *lectant-construisant* ?

L'analyse des deux échanges conduits à Gagny à l'issue de la lecture de l'album *C'est pas moi*, peut servir de modèle à la détermination du fonctionnement du *lectant-construisant*. Comme je l'ai montré dans mon analyse, pour parvenir à formuler une interprétation globale et personnelle du sens de ce texte proliférant, l'enseignante a tout d'abord conduit la classe à observer les choix narratifs élaborés par différents auteurs pour traiter un même motif. Ce faisant, elle a incité ses élèves à porter une forme de jugement axiologique sur les récits lus en classe¹⁰²⁰. Les enfants ont classé les personnages évoqués dans ce réseau intertextuel, en fonction de leur

¹⁰²⁰ Autour de la thématique des « bêtises » réalisées par les personnages ; cf. p. 31-32.

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

capacité à avouer les « bêtises » qu'ils ont commises. Ils ont ainsi mis en œuvre des compétences de *lectant reformulant* et de *lectant-inférant* dans cet échange conduit à l'issue de l'auditure de l'ensemble des textes. Cette première activité collective a permis d'instaurer une attitude de lecteur pour chaque élève, par la mise en place d'une posture critique qui relève de différentes stratégies narratives et en compare les résultats. Dans une telle activité, deux savoirs s'installent. D'une part, les élèves comprennent qu'un même motif littéraire peut conduire à des résolutions et des significations différentes. De ce fait, les réactions axiologiques des lecteurs vont différer en fonction de leur réception des textes. La question est alors de savoir si les personnages avouent leurs erreurs ou non. Les élèves confrontés à un tel choix narratif peuvent être amenés, soit à découvrir deux postures différentes liées pour l'une au mensonge, pour l'autre au désir de dire la vérité ; soit à comparer les attitudes des personnages en portant un jugement axiologique, notamment quand le mensonge est avéré.

D'autre part, puisqu'ils sont questionnés avec précision sur un sujet, les élèves sont conduits à adopter une posture réflexive, respectant néanmoins leur positionnement identitaire par rapport au texte. En effet, la question reste large (qu'est-ce qui est pareil et n'est pas pareil entre les textes ?) : l'enfant garde ainsi le choix de fixer son observation sur les éléments qu'il souhaite mettre en évidence. Un élève installe une comparaison en mettant en avant un élément du texte avec lequel il est en empathie (« ce qui me plaît, c'est que Sophie s'excuse »). D'autres comparent les actes des personnages (« c'est elle qui fait tout » / « ce n'est pas le garçon qui a déballé sa chambre »). D'autres encore analysent la résolution en termes binaires (mentir/se dénoncer). Il s'agit bien ici d'un patchwork de représentations émanant de *lectant* en construction. Si le premier élève s'appuie sur une posture affective pour décrire la situation, les seconds se contentent d'une reformulation comparée des événements du récit, les derniers s'appuyant plutôt sur des inférences, voire une posture interprétative pour formuler leur comparaison des récits. On observe des divergences importantes dans la compréhension des actions ou la mémorisation des situations, notamment à propos de l'attitude de Sophie dans *Les malheurs de Sophie*. L'enseignante ne les remet pas en question parce qu'elles ne perturbent pas l'objectif d'apprentissage. Elle les accueille toutes dans un premier temps, elle reviendra sur leur relation au récit dans un second temps.

Ces modalités de construction de connaissances et d'analyse comparative des textes, permettent aux élèves de percevoir le rôle de *lectant*, et de se l'approprier progressivement. Ensuite, ils transfèrent les observations réalisées avec plusieurs albums dans l'interprétation de l'album étudié, car cette question est précisément au cœur de la dimension proliférante propre à l'ouvrage, *C'est pas moi*. Parallèlement, l'enseignante s'est appuyée sur les postures que j'ai nommées de *lectant reformulant* et de *lectant inférant*, pour analyser finement le fonctionnement narratif du texte et de l'illustration. À partir de là, les élèves se sont trouvés en capacité de croiser la compréhension inférentielle du rapport entre le texte et l'image, la manière dont la thématique est traitée dans d'autres œuvres, et la réception personnelle et subjective de l'album lui-même. Ils sont, de ce fait, mis en capacité d'interpréter et de comprendre que l'interprétation qu'ils proposent peut-être remise en question par celle des autres lecteurs. Les réponses qu'ils formulent attestent aussi que ces derniers ont conscience de l'existence d'une instance interprétative dans la lecture et de leur capacité à commencer à l'exercer.

Cet exemple tiré des données recueillies à Gagny, dévoile un moyen de configurer progressivement le *lectant*, en le faisant par touches successives, en croisant des connaissances, des émotions, des observations ainsi que des points de vue divergents. On voit bien que, ici, le rôle de l'enseignant est crucial dans la mesure où il doit savoir anticiper, programmer les croisements, dévier les dérives, tout en conduisant les élèves à se positionner en tant que sujets.

Dans cette classe, on le voit, la posture de sujet est visiblement intégrée à l'activité de lecture¹⁰²¹, dans la mesure où les élèves interpellent l'enseignante pour connaître son point de vue personnel au même titre que celui qu'ils ont exprimé. On est en droit de penser que l'ensemble des activités faisant émerger la subjectivité des élèves, associé à des retours précis et ponctuels sur « les éléments stables du texte » ont permis à ces derniers de s'établir progressivement dans une posture du sujet. On peut ainsi dire que la mobilisation d'une activité réflexive sur le texte, comme sur l'activité de lecture elle-même favorise l'investissement de la posture de sujet par l'apprenti lecteur. Le *lectant* se construit donc chez l'apprenti-lecteur autour de trois pré-instances *le lectant-reformulant* (instance qui vérifie la compréhension littérale), *le lectant-inférant* (instance qui apprend à construire des inférences logiques et/ou

¹⁰²¹ 2 même si l'enseignante n'y a pas recours explicitement.

pragmatique), *le lectant-construisant* (instance qui entre dans une posture interprétative).

Cependant, l'étude du corpus montre aussi toutes les difficultés à surmonter pour établir ce maillage entre les différentes composantes de l'activité de lecture et les compétences acquises par chaque apprenant. Il semble important pour clore cette étude de tenter de comprendre comment peuvent s'articuler ces instances en construction dans la formation du lecteur. Y a-t-il une instance qui favorise le développement d'une autre ? Y a-t-il une instance qui doit être développée en priorité ? Peut-on envisager de réunir dans l'apprentissage ce que les élèves disjoignent le plus souvent dans leurs tâtonnements d'apprentis lecteurs ?

4.4. Apprendre à lire au risque de la lecture littéraire et du sujet.

Les essais de définition des différentes instances à l'œuvre dans l'apprentissage de la lecture que je viens d'esquisser, semblent montrer que l'activité s'inscrit dans un certain éclatement des instances de l'apprenant-lecteur, parce que leurs compétences sont en construction et que le *pré-liseur* peut empêcher la mobilisation du *lu* et encore plus le développement du *lectant*. En ce sens, les modèles de l'apprenant-lecteur diffèrent de celui de l'expert puisque l'apprenant n'est pas triple, mais plutôt tripartite et que cette tripartition fonctionne parfois de façon dissociée. Former un lecteur, c'est permettre à l'apprenant de réunir les pièces éparses tissées séparément dans l'apprentissage, pour qu'il compose progressivement un ensemble cohérent. Bien sûr, cette formation passe en premier lieu par la constitution des étoffes. Apprendre à décoder en construisant des connaissances phonologiques et linguistiques, comprendre la langue écrite, acquérir des savoirs culturels, mobiliser son activité créatrice, se représenter le fonctionnement de la lecture et le rôle du lecteur, contrôler son activité, voici autant d'éléments qui constituent le socle indispensable à la formation du lecteur. Cependant, il serait illusoire de penser que le patchwork s'établisse naturellement pour tous les élèves et sans condition.

4.4.1. Tisser, jointoyer, cimenter

En effet, chaque instance auquel l'apprenti lecteur a recours et chaque dérivation possible dans la mise en œuvre de ces instances semblent impliquer la mobilisation d'une ou plusieurs compétences et leur mise en cohérence avec l'ensemble. L'étude du corpus recueilli dans l'expérimentation semble montrer que, pour certains élèves considérés comme lecteurs par les enseignants assez tôt dans l'année, ce tissage patient des pièces éparses se construit relativement aisément et dans des contextes d'apprentissage assez différents. Il est intéressant d'observer que ces élèves manifestent une conception du rôle, des devoirs, et des droits du lecteur assez juste. Ils ont perçu la notion de coopération, l'importance de la projection identitaire, la nécessité d'une prise en compte des « éléments stables du texte ». Leur décodage s'est fluidifié, des fils de chaîne sont précisément repérés, la trame est respectée. Leur activité subjective s'installe en cohérence avec leur fonction de *pré-liseur-décodeur* et de *lectant-construisant*. Dès lors, le *lu-dérivant* semble pouvoir être reconduit systématiquement aux frontières de la lecture, comme paraît le montrer le cas de Yannick que j'ai étudié *supra*. On peut donc penser alors que progressivement le *pré-liseur* va s'estomper au profit du *liseur*, le *lu-dérivant* stabiliser son parcours, le *lectant-construisant* réguler l'ensemble. Les instances de l'apprenti-lecteur se fondent, *a priori*, dans celles du lecteur expert et l'on assiste à l'éclosion du lecteur à part entière, à condition, semble-t-il, de construire simultanément chacune d'entre elles à part égale.

Pourquoi ce mouvement qui semble si naturel pour certains enfants peut-il être rendu si compliqué pour d'autres ? Peut-on favoriser l'évolution des instances de lecteur par des choix didactiques particuliers ?

La modélisation de l'apprenti lecteur, la mise en évidence des divergences qui apparaissent au sein de chaque instance permettent de répondre en partie à ces questions pour engager ensuite une véritable réflexion didactique.

L'observation du fonctionnement du *liseur-mosaïste* et du *lu-dérivant* montre que la plus grande difficulté à résoudre pour l'apprenti lecteur réside dans la capacité à associer entre elles les deux postures et à exercer un contrôle permanent pour éviter les dérivations du *lu* vers des impasses. Dans cette perspective, la formation du *pré-liseur* semble essentielle dans la mesure où l'on constate que si cette instance ne s'installe pas, la relation entre les instances ne s'établit pas. Pourtant, on constate partiellement avec l'étude que j'ai menée que le renforcement systématique de l'activité du *pré-liseur* dissocié de celui du *lu* n'est pas opératoire pour lire des textes

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

littéraires. La complexité que ceux-ci génèrent parfois implique ce croisement des instances postulé par M. Picard. Certes, l'enfant peut renforcer les compétences spécifiques de décodage pour identifier de plus en plus de mots. Cependant, cette compétence, travaillée isolément ou sur des textes syntaxiquement simples, ou culturellement pauvres, ne permet pas à l'enfant le transfert indispensable de ce texte particulier vers d'autres textes. Par ailleurs, la formation et le développement du *lu* dans l'auditure ne se transfère pas systématiquement à la lecture parce que la compétence du *pré-liseur* peut être insuffisante pour prélever les indices nécessaires à la scénarisation du récit. Si le support d'apprentissage est constitué de textes simples et relativement pauvres sur le plan thématique, tous les élèves ne développent pas vraiment une activité fantasmatique dans la mesure où le récit a peu d'enjeu pour eux. C'est vraisemblablement ce type d'écrit que ces derniers stigmatisent sous le vocable de « livres de bébé ». Cependant, dans ce cas, quand ils sont ensuite confrontés à la lecture de textes littéraires, leur compétence de décodage est insuffisante pour permettre une fictionnalisation cohérente du récit. Ainsi, on peut formuler l'hypothèse que la pratique traditionnelle qui vise à disjoindre la lecture littéraire et l'enseignement de l'acte lexique par une séparation des supports d'apprentissage ne permet pas de résoudre cette difficulté. Par ailleurs, la pratique qui consiste à apprendre à lire sur des supports littéraires complexes sans aménagement des tâches peut aussi conduire à des impasses importantes.

Dès lors, on peut se demander pour quelles raisons dans la formation du lecteur avec une méthode qui associe la lecture d'extraits de textes à l'auditure des œuvres les élèves installent des représentations plus ouvertes et une capacité à développer une lecture distanciée plus importante.

L'ensemble de l'analyse qui va suivre relève, à ce stade de l'étude, de l'hypothèse, il faudrait reprendre l'expérimentation avec d'autres classes et analyser aussi les procédures de *pré-liseur* dans une classe qui pratique la lecture littéraire. Cependant, on peut déjà supposer que dans cette démarche d'apprentissage, l'auditure des textes a permis aux élèves d'installer une posture participative et d'entrer dans les récits. Le travail conduit en situation collective a mobilisé le *lectant-reformulant*, le *lectant-inférant* pour les mettre en confrontation. L'anticipation des difficultés, la mise en évidence du fonctionnement des récits a permis aux élèves de prendre conscience des dérives possibles comme de la pluralité de significations. Ainsi, le

lectant construisant apprend à réguler le *lu* en l'absence du *liseur décodeur*. Évidemment, ces croisements du *lu* et du *lectant-construisant* ne sont possibles que si la langue écrite est maîtrisée dans l'auditure du texte. Quand l'enfant se trouve ensuite en situation de décoder des extraits des œuvres qui sont connues, sur lesquels il a déjà construit une activité fantasmatique, la mise en œuvre du *pré-liseur* devient l'instance nouvelle dans l'activité. De ce fait, le *lu* est réactivé quand l'enfant entre dans le décodage du texte. Est-ce alors cette instance participative qui cimente la cohérence requise dans la lecture des textes ? L'étude ne permet pas de l'affirmer par contre, elle montre que la connaissance du récit guide l'enfant dans son rôle de *pré-liseur*. On assiste donc dans cette phase de l'apprentissage à une inversion du jeu fonctionnel habituel du lecteur : le *lu* semble peut-être être un préalable intéressant pour construire plus facilement l'instance du *liseur*. En effet, le *liseur* ainsi orienté peut se centrer sur le décodage linguistique pour retisser le scénario narratif. Dès lors, l'apprentissage de l'acte lexique se construit en respectant les étapes nécessaires à l'automatisation des compétences indispensables pour devenir un lecteur autonome. Mais, contrairement aux méthodes étagées qui envisagent un apprentissage du simple au complexe, qui souhaite construire un *pré-liseur* avant d'installer un *lu* puis un *lectant*, dans la démarche que nous étudions la structuration des degrés de maîtrise de la lecture s'installe dans un ensemble plus large qui concède une place prépondérante au rapport que l'individu entretient avec les récits. Le *lu* et le *lectant* devraient s'installer en amont du *liseur* afin d'alléger la tâche du *pré-liseur* durant l'apprentissage de l'acte lexique. La posture de sujet mobilisée dans l'auditure semble favoriser la construction des compétences scolaires imposées par l'apprentissage de la lecture.

A l'inverse, la lecture des extraits donnés à lire aux élèves permet de revenir sur des passages clés du récit et contribue ainsi à la formation du *lectant-construisant*. En effet, les élèves abordent les problèmes locaux dans ces moments de lecture et enrichissent leur compréhension inférentielle du récit. Ils reviennent sur des éléments abordés au cours de l'auditure. Par exemple, dans la lecture du texte *C'est pas moi*, le décodage du message du père déposé sur la table permet à l'enfant de bien cerner les attentes des parents envers leur fils et d'observer le décalage introduit par l'image. Il est intéressant de constater que cet extrait est cité par deux élèves dans l'échange conduit à Gagny pour justifier leur interprétation du texte, et ce, dans deux perspectives interprétatives différentes.

L'auditure de textes associée à la lecture d'extraits pour la construire l'acte lexique semblent donc produire un mouvement centrifuge qui peut permettre à l'apprenti de structurer les différentes instances favorisant le jeu de rôle dans des moments qui leur sont dédiés (l'auditure et le *lu* / la lecture-décodage et le *pré-liseur*), mais non disjoints. L'apprentissage des règles du jeu par le développement d'un *lectant-construisant* s'installe en premier lieu dans l'auditure par la confrontation des positions. Ainsi, la position du *lectant-construisant* semble permettre à l'apprenti-lecteur de réguler sa compréhension de l'acte de lire et donc d'aborder son apprentissage avec une plus grande ouverture.

Je viens d'exposer la manière dont le développement du *lu* dans l'auditure aide le *pré-liseur* à entrer dans les textes. Cependant, j'ai aussi montré que certains élèves manifestent un *lu-absent* ? Comment favoriser alors une évolution de leur posture ?

4.4.2. Développer le *lu*

Pour répondre à ces questions, il est intéressant d'observer, au sein des deux groupes, les élèves qui ne manifestent aucune activité fictionnalisante dans l'auditure. Certains lecteurs décodeurs partiels de Bobigny n'ont pas évolué dans ce domaine. Leur activité fantasmatique reste pauvre et la fictionnalisation qu'ils développent dépend essentiellement des prises d'indices dans l'image. J'ai évoqué à plusieurs reprises le lien qu'on pouvait établir entre cette posture et le manuel d'apprentissage utilisé dans ce groupe. Cependant, j'ai conduit dans ce groupe des activités pour tenter d'impliquer l'imaginaire des élèves. Pour deux d'entre ceux qui participaient aux entretiens, cette pratique n'a pas montré d'efficacité particulière. A l'inverse, à Gagny, tous les élèves, mis à part un enfant qui n'est pas scolarisé régulièrement, parviennent en fin d'année à produire des activités fictionnalisantes en lien et en cohérence avec les récits. Comment expliquer cette différence entre les deux groupes ?

Pour répondre à cette question, il est intéressant de revenir sur la gestion de ces activités. A Bobigny, compte tenu des conditions mises en œuvre pour réaliser les expériences que je menais, je n'ai pas pu pratiquer d'écriture d'invention. En effet, ce type d'activités conduites avec des CP nécessite un travail organisé sur des séances courtes et suivies dans un laps de temps resserré. De ce fait, le travail conduit

pour développer la créativité des élèves s'est centré essentiellement sur la réalisation de dessins, de collages, et la verbalisation des activités fictionnalisantes. Dans ces conditions, on peut faire l'hypothèse que les activités mises en œuvre n'ont pas permis aux élèves de travailler suffisamment leur rapport à la langue écrite en lien avec la formation littéraire. L'intérêt de l'écriture d'invention réside aussi dans l'adoption d'une posture d'auteur qui permet à la fois d'imaginer et de mettre en mots, dans une structure élaborée, la production subjective.

La manière dont l'enseignante de Gagny a géré les productions écrites permettant de développer la créativité des élèves est particulièrement intéressante pour comprendre l'interaction entre écriture subjective et lecture littéraire. D'une part, en ne laissant pas les élèves démunis face à la langue comme face à l'activité fantasmatisée imposée par la situation, elle a permis à chacun de s'approprier des scénarios comme des structures syntaxiques. En outre, elle offre à l'enfant une situation de réussite puisqu'il ne se positionne pas en marge de l'apprentissage.

D'autre part, les situations proposées imposent aux élèves de produire un écrit subjectif qui s'installe dans une dérivation du texte. Ce type d'activité favorise, si elle est conduite dans cet objectif, une prise de conscience par les élèves de la notion de choix narratifs et de leur capacité à produire une activité fantasmatisée à partir d'un récit. Rédiger une phrase qui transforme la situation négative dans laquelle se trouve le personnage en une résolution positive permet à l'enfant d'explicitier son choix. Dès lors, il se pose en *lectant* de son activité fantasmatisée et apprend que le lecteur peut juger, apprécier, s'approprier, ou contredire une situation narrative. La progression annuelle de l'enseignante met en cohérence la réalisation d'activités fantasmatisées convoquant un *lu dérivant* et, d'autres faisant appel à des *concrétisation imageante* imposant un retour au texte pour mettre en évidence les droits et les devoirs du lecteur. Dès lors, les apprentis lecteurs observent et s'approprient les différents rôles qu'ils ont à jouer dans l'activité de lecture. Par la mise en œuvre simultanée et régulée de ces tâches, l'apprentissage de la lecture s'éloigne *a priori* d'une posture purement scolaire pour impliquer une posture identitaire. Certes l'enfant qui recopie la phrase formulée par la classe reste encore figé dans une scolarisation de l'activité. Cependant il est invité, dans le même temps, à agir par le dessin, le coloriage, parce que l'écrit est encore mal maîtrisé, qui l'aideront à exprimer leur identité de lecteur qui, ainsi, se construit. Enfin, la formation culturelle qui accompagne cette démarche, par la lecture de nombreuses œuvres éclairant les enjeux littéraires de l'ouvrage

étudié, semble favoriser la formation d'un répertoire de connaissances que l'élève mobilisera autant dans la réception du texte que dans les productions qui leur sont demandées. Offrir une image ouverte de la littérature développe aussi chez les élèves une émotion esthétique. Les inciter à braconner des phrases, des mots, des expressions, des personnages, des motifs, installe une relation personnelle à la langue que l'activité du *pré-liseur* ne permet pas encore, mais dont elle se nourrit. Au moment où on apprend le respect des codes de l'écrit, il est intéressant de comprendre que cet apprentissage peut déboucher sur l'appropriation de nouveaux moyens d'expression. En outre, cela permet à l'enfant de découvrir que le lecteur agit en voleur puisqu'il se nourrit de la substance du texte.

4.5. Pour conclure

J'ai essayé de montrer par l'analyse des activités des élèves et le classement des procédures mises en œuvre dans la lecture, que la formation du lecteur s'élargit considérablement si elle se construit au risque d'un enseignement la littérature. En effet, l'apprenti-lecteur doit acquérir des compétences techniques qui, si elles sont enseignées pour elles-mêmes, ne débouchent pas sur une activité de lecture permettant de tirer des profits symboliques. Les modélisations du lecteur expert proposent des instances relativement stables. L'observation des différentes postures adoptées par l'apprenti lecteur met en évidence une grande mouvance, une instabilité qui explique peut-être les difficultés rencontrées quand on cherche à comprendre les problèmes liés à cet apprentissage. Chaque instance fonctionne selon des régimes différents : le liseur, instance du décodage chez l'apprenti lecteur, construit des modes de fonctionnement qui varient considérablement selon les élèves. Ce qui paraît important dans la description que j'ai proposée pour cette instance, c'est la variabilité qui s'installe dans l'habileté et la contingence entretenue avec la méthode d'apprentissage de cette compétence. L'orientation préalable impose le plus souvent une méthodologie de recherche. La prise d'indices sur une image induit le décodeur vers une recherche éclatée de la transcription linguistique de ces indices. La présence d'une femme et d'un enfant au centre d'une image, incite l'élève à identifier des désignatifs comme *maman* ou *mère*, *fil* ou *garçon*. S'il ne les trouve pas, il perd ses

repères, arrête sa lecture ou scénarise son propre récit. Pour apprendre à lire les textes complexes, dans la perspective d'une formation facilitant la participation et la prise de distance, il est nécessaire que le *liseur décodeur* connaisse déjà le sens du texte et l'organisation de la narration. De ce fait, centré sur l'activité du décodage, il acquiert des habiletés sans pour autant se couper de la participation.

La caractérisation du fonctionnement du *liseur-mosaïste* montre que cette posture n'a pas la même incidence selon les textes. Le texte littéraire ne peut se satisfaire d'un *liseur-mosaïste*, car il nécessite un lecteur actif et engagé dans le texte lui-même. Dès lors, si l'on ne confronte pas l'apprenti lecteur à la complexité, on ne lui permet pas nécessairement de modifier cette posture pour devenir *liseur-décodeur*. Il en va de même pour l'exploration du *lu* qui, s'il n'est pas absent, peut être *dérivant*. *Liseur mosaïste* et *lu dérivant* se trouvent associés assez fréquemment chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Agir sur l'un, sans agir sur l'autre, ne permet pas toujours de résoudre la difficulté.

Bien sûr, plus le liseur est habile, plus il s'inscrit dans la fluidité, mais le risque de faire dériver le *lu* n'est pas totalement écarté quand le décodage est assuré. En effet, le *lu-dérivant* s'éloigne parfois du texte pour des raisons qui sont indépendantes de l'activité du *liseur-décodeur*. La méconnaissance des codes mis en œuvre par le texte comme le fonctionnement stéréotypique des personnages, l'expérience personnelle, ou la représentation du rôle du lecteur peuvent provoquer une absence du *lu* ou sa dérivation. Ainsi, le jeune lecteur qui dénie à la sorcière le pouvoir de manger les enfants ne parvient pas à accepter la cohérence narrative. Il modifie alors le statut du personnage et affirme dans cet exemple que ce personnage est illusoire parce qu'il n'appartient pas au stéréotype dans lequel on l'installe. C'est un droit du lecteur de construire une approche subjective des motifs mis en œuvre par le texte.

Cependant, l'activité de lecture permet aussi d'enrichir le répertoire et le champ de connaissances du lecteur. Dès lors, au sein de l'apprentissage, il est essentiel de développer chez les élèves une capacité à remettre en question leurs créances et leurs représentations premières. C'est ainsi que le *liseur décodeur* peut réorienter le *lu* quand il dérive. La structuration du *lectant*, instance réflexive, doit donc se positionner antérieurement à l'apprentissage de la lecture. Cette figure en construction installe une réflexivité dans la lecture quand l'apprenti comprend qu'il doit prendre en compte la cohérence globale sur laquelle il adosse sa subjectivité. Le

Chapitre 4 : vers une modélisation du sujet lecteur

lectant-reformulant et le *lectant-inférant* sont les garants de cette cohérence. Ils guident l'apprenti vers la lettre du texte. Ils favorisent du *lu*. Mais cette instance ne suffit pas, l'apprentissage de la lecture impose la construction d'une architecture dont le lecteur devient le maître d'œuvre. Seule la lecture littéraire permet une prise de conscience de la multiplicité des tâches du lecteur qui cherche les clés pour entrer dans le texte et lui donner vie. En effet, la mobilisation du *lu* comme du *lectant-construisant* ne peut se faire en dehors de textes résistants et consistants.

Conclusion

Parvenue au terme de cette recherche, il est temps maintenant de faire le bilan des travaux présentés, de revenir sur les hypothèses formulées pour répondre à la problématique.

Analysant les théories qui fondent le lecteur comme sujet, m'appuyant sur la définition de la lecture littéraire comme forme de lecture subjective, je me suis demandé dans quelle mesure la formation de l'apprenti lecteur pouvait se construire autour d'un enseignement de la littérature ainsi définie. Il m'est apparu que, théoriquement, l'enseignement littéraire devrait être bénéfique à l'apprenti lecteur, tant dans sa formation de lecteur que dans son développement personnel. En effet, j'ai constaté par l'analyse des travaux conduits autour des notions d'illettrisme et de littératie que les conceptions de l'apprentissage de la lecture, développées dans ce domaine de recherche, n'envisagent pas la formation du lecteur dans une approche prenant en compte la culture lettrée. Dès lors, j'ai été amenée à analyser la notion de culture lettrée pour en montrer la pertinence au regard de ma problématique. Il s'avère en effet, qu'on assiste aujourd'hui à un renouvellement de la réflexion concernant la dimension « lettrée » de la lecture. Les travaux de chercheurs comme Yves Citton montrent que l'enseignement d'une culture lettrée doit viser la formation d'un lecteur actif, apte à actualiser l'œuvre par l'interprétation. De ce fait, la formation littéraire a des répercussions importantes sur la construction personnelle de l'apprenant, qui dépasse le simple cadre de la connaissance littéraire. En ce sens, Y Citton répond aux interrogations que certains se posent sur la pertinence, aujourd'hui, de la formation à la littéraire, parce que ceux-ci la considèrent comme culturellement intéressante, mais socialement et économiquement peu rentable. Pour ce faire, Y Citton expose les bénéfices personnels que les lecteurs peuvent tirer de cette formation. Il montre notamment l'intérêt de celle-ci pour le développement des compétences heuristiques du lecteur par l'interprétation. De même le lecteur peut modifier son comportement éthique parce qu'il est conduit, par le jeu de la participation et de la distanciation qu'implique la lecture littéraire, à porter un jugement axiologique. Cette réflexion a permis de légitimer l'inscription dans le domaine littéraire, d'un objet d'étude lié à l'apprentissage de la lecture, objet qui, jusqu'à présent, semblait plutôt dépendre du domaine de la littératie. Il faut donc

Conclusion

envisager l'apprentissage de la lecture en fonction de cadres épistémologiques différents. Certes, la construction de l'acte lexique relève de la maîtrise du lire-écrire, mais l'enseignement de la littérature dès le plus jeune âge, apporte des dimensions que la littératie n'aborde pas. Ainsi, avec la littérature, on permet la formation d'un lecteur singulier, ouvert, capable de comprendre et d'interpréter les textes littéraires ; capable de se représenter la lecture comme un acte et non comme une compétence technique ; capable de tirer des profits symboliques de ses lectures qui l'aideront à construire et à modifier l'éthique de son comportement y compris dans sa vie sociale.

Pour répondre à la problématique, j'ai donc dû reconfigurer le cadre épistémologique dans lequel s'inscrit généralement l'apprentissage de la lecture aujourd'hui. Dans cette perspective, j'ai exploré les travaux des théoriciens et didacticiens de la littérature. Les modélisations d'un lecteur triple, par Michel Picard et Vincent Jouve, m'ont permis d'analyser les travaux des apprentis lecteurs en prenant en compte leurs représentations, leurs procédures. M'appuyant sur la catégorisation des activités fictionnalisantes du lecteur que Gérard Langlade (*et al.*) a développée, j'ai pu interroger la subjectivité des élèves au regard de leur compréhension et interprétation des textes.

Revenons maintenant sur les résultats des expériences menées dans deux écoles différentes.

L'analyse des représentations des élèves dans les deux écoles montre que c'est à Gagny que les élèves ont construit, plus majoritairement, dès le mois de février, une représentation de la lecture ouverte, et liée au rôle du lecteur, à l'intimité qu'il tisse avec les textes. Les élèves de Bobigny, quant à eux, exposent très majoritairement des représentations fermées, parfois tautologiques, et pour quelques cas isolés décentrées de la lecture elle-même. À cette première analyse, s'ajoute l'observation des activités fictionnalisantes et des procédures conduites par les élèves dans l'auditure et la lecture. Dans le groupe de Bobigny, on relève des échanges intéressants lors de l'auditure des textes littéraires. On apprend notamment que, pour comprendre le texte, les élèves ont besoin d'orienter leur réception à partir d'éléments extratextuels. Ils confrontent leur perception des codes du texte, à l'image et à leur propre système stéréotypique. Ces procédures montrent d'une part, que les apprentis lecteurs, dans l'auditure comme dans la lecture, rapprochent de la même manière que le lecteur expert, leurs connaissances des éléments stables du texte. Cependant, parmi

eux, certains ne parviennent pas à réguler leur compréhension en acceptant que les codes mis en œuvre par le texte présentent des caractéristiques nouvelles qui bouleversent le système stéréotypique qu'ils ont construit. Cette tendance est nettement plus marquée chez des élèves qui entrent lentement dans la lecture autonome. Pour pallier cette difficulté, le plus souvent, ces élèves ont recours à l'image pour prélever des indices de sens.

Par ailleurs, l'analyse des activités fictionnalisantes met en évidence une grande hétérogénéité dans la capacité à produire une activité subjective en lien avec le texte. On relève plusieurs modes de fonctionnement.

Certains enfants ne produisent (ou à tout le moins n'expriment) aucune activité fantasmatique. Le plus souvent, ces élèves appuient la totalité de leur perception du texte sur une image qui l'accompagne. Quand ils sont confrontés à des textes sans illustration, dans l'auditure, ils exposent quelques éléments du récit sans s'impliquer, comme s'ils décrivaient ce qu'ils ont entendu. Dans la lecture autonome, ils ne parviennent pas à dépasser le stade d'un décodage éclaté et peuvent même aller jusqu'à affirmer qu'ils ne peuvent pas lire sans le support de l'image. Les représentations de la lecture qu'exposent ces élèves restent particulièrement fermées.

D'autres enfants, produisent une activité fantasmatique qui s'écarte du texte, dérive soit à partir d'une image, soit à partir de la connaissance qu'ils peuvent avoir d'une situation évoquée ou imaginée à partir de quelques éléments du récit. Dans la lecture, ils éprouvent de grandes difficultés à construire du sens par leur décodage qui est mal maîtrisé ou peu efficace. La régulation de leur activité fantasmatique et sa mise en cohérence avec les éléments stables du texte semblent permettre une entrée progressive dans l'acte de lire.

Enfin, on observe aussi, comme dans les travaux conduits par Gérard Langlade (*et al.*), des élèves qui s'appuient sur la lecture subjective pour installer une prise de distance avec le texte, marquant ainsi une capacité à prendre en compte la *cohérence mimétique*, voire à développer une *réaction axiologique*. Chez les élèves qui maîtrisent suffisamment le décodage, cette posture est aussi mise en œuvre dans la lecture des textes.

Il est difficile de comparer les résultats obtenus dans chaque école, dans la mesure où je n'ai pas pu assister aux séances de compréhension de textes conduites à Gagny. Il y a certes là un manque. Cependant, les traces des échanges que l'enseignante de Gagny a eus avec ses élèves, comme l'analyse des cahiers de

Conclusion

littérature réalisés dans la même classe témoignent de la manière dont les élèves s'approprient les textes. À cet égard, les interprétations de l'album *C'est pas moi*, que ceux-ci formulent au mois de février, montrent qu'au milieu de l'année, les deux tiers des membres de la classe ont compris le rôle du lecteur dans la lecture littéraire. De même, la prise de représentation concernant la relation qu'ils entretiennent aux histoires, manifeste une capacité très consciente à entrer dans la dimension participative de la lecture. Enfin, les écritures d'invention réalisées sur les cahiers de littérature montrent une évolution de la *concrétisation imageante* et de l'*activité fantasmatique* de l'ensemble des élèves, notamment des lecteurs-décodeurs-partiels dont les résultats « ont inquiété » l'enseignante durant la presque totalité de l'année scolaire.

Je suis donc maintenant en mesure de revenir sur les deux hypothèses que j'ai formulées à la fin de mon chapitre deux pour répondre à ma problématique.

J'ai postulé que la construction du lecteur comme sujet par une pratique continue de la lecture littéraire, installée simultanément à l'apprentissage de l'acte lexique, doit permettre de former un lecteur capable de mobiliser l'ensemble des processus en cours dans la lecture, aussi bien linguistique, que cognitif, argumentatif, affectif et symbolique.

De ce fait, à l'issue de sa formation de base, en fin de cycle 2, le lecteur devrait se représenter l'activité de lecture comme complexe afin de ne pas avoir à reconfigurer sa représentation de l'acte de lire dans la suite de son apprentissage. Il devrait ainsi entrer plus facilement dans une culture lettrée, certes pour accéder à des compétences encyclopédiques, mais avant tout pour développer sa subjectivité, sa capacité à interpréter et se construire en tant que sujet. En outre, j'ai émis la supposition qu'il y gagnerait un goût, une inclination pour lire la littérature. Pour répondre à cette problématique, j'ai alors formulé deux hypothèses.

1. L'apprentissage de l'acte lexique, même appuyé sur des supports littéraires, ne suffit pas pour construire un lecteur capable de tirer un bénéfice personnel de ses lectures. La littérature nécessite une formation spécifique dès le plus jeune âge ;

2. L'enseignement littéraire et la maîtrise de l'acte lexique constituent les deux volets d'un même apprentissage. Ils doivent être traités à partir de dispositifs

d'enseignement-apprentissage différents et évolutifs, sans pour autant opérer de discontinuités ni de hiérarchisation dans cette bipolarité.

Concernant la première hypothèse, la représentation des élèves de Bobigny, leur incapacité exprimée, pour la plupart y compris chez les lecteurs, à se projeter dans une activité de lecture personnelle en dehors de la pratique de classe, peuvent laisser supposer qu'effectivement il ne suffit pas de savoir lire pour devenir lecteur au sens où je l'ai défini. A l'inverse, les relevés réalisés dans la classe de Gagny montrent assez explicitement que les élèves se sont globalement appropriés des comportements de lecteur. Il semblerait donc bien que lecture littéraire permette d'installer un rapport différent à la lecture au début même de l'apprentissage de celle-ci. Une étude de cas réalisée avec deux élèves (l'un à Bobigny, l'autre à Gagny) permet de constater qu'ils manifestent une meilleure compréhension de l'activité de lecture littéraire et modifient ainsi leur rapport à la lecture personnelle. Le cas d'Ahmed, étudié dans le chapitre quatre, le montre assez clairement. La comparaison, qu'il effectue entre le texte du manuel et l'œuvre lue dans les séances de littérature, montre que la pratique, même sporadique, de la lecture littéraire, lui a été bénéfique. On ne peut pas tirer la même conclusion pour les élèves lecteurs-décodeurs-partiels du groupe de Bobigny.

Cette dernière observation me permet de revenir sur la deuxième hypothèse. Il est difficile de valider ou d'invalider celle-ci compte tenu des conditions dans lesquelles s'est déroulée l'expérimentation. Les données recueillies à Gagny ne sont pas suffisantes dans la mesure où je n'ai pas pu observer personnellement la pratique de lecteur de ces élèves. Cependant, quelques indicateurs me permettent de formuler des pistes de débuts de réponse. Il semble évident que les élèves lecteurs ont tiré un bénéfice intéressant dans les deux écoles. Certes, la culture littéraire mobilisée par les élèves de Gagny est plus importante que celle des élèves de Bobigny. Cela ne doit pas surprendre dans la mesure où, à Bobigny, les enfants ont eu moins d'occasions de lire ou d'écouter des textes littéraires. Mais l'évolution d'élèves lecteurs comme Ahmed, Yannick (qui le devient durant en fin d'expérimentation), laisse supposer que le lien que j'ai établi entre lecture littéraire et acte lexique n'est pas primordial. Ce qui semble important, c'est la place que doit prendre la lecture littéraire au sein de l'enseignement.

Conclusion

Ces derniers propos doivent pourtant être nuancés. L'observation des élèves qui rencontrent des difficultés de décodage dans les deux contextes, semble *a contrario* valider éventuellement la seconde hypothèse. L'expérience conduite autour de l'orientation préalable proposée pour la lecture du texte extrait de *C'est pas moi*, atteste que le dispositif consistant à donner des indications sur le contenu du texte que les enfants vont devoir lire, est essentiel pour guider leurs stratégies de décodage. L'évolution positive des élèves les plus en difficulté, dans la classe de Gagny, semble corroborer cette observation.

En dernier lieu, je rappellerai que cette recherche m'aura permis de revenir partiellement sur la question des modèles théoriques élaborés par M. Picard et V. Jouve. A l'issue de cette recherche, j'ai pu observer des procédures et des modes de fonctionnement de l'apprenti-lecteur qui permettent de construire un début de théorisation de son activité. J'ai notamment pu dégager un certain nombre d'éléments permettant d'ouvrir des pistes que d'autres recherches pourraient développer. D'une part, j'ai mis en évidence que, dans la phase intermédiaire entre la non-lecture et la lecture, une instance de *pré-liseur* apparaît, et se montre particulièrement invasive dans les procédures de l'apprenti-lecteur. Cette instance se configure assez différemment selon les élèves et peut-être selon les modalités d'apprentissage de l'acte lexique. Quand elle suit la linéarité du texte et décode avec stratégie, l'instance du *pré-liseur* permet à l'activité de lecture de fonctionner. Mais, elle peut aussi s'installer de façon éclatée quand l'apprenti-lecteur a peu d'indices sur lesquels appuyer son décodage, dans ce cas le *pré-liseur* se comporte en *liseur-mosaïste* et le rôle qu'il joue ne conduit pas à la lecture. Donner des orientations préalables à la lecture diminue le poids du *pré-liseur*, permettant ainsi au *lu* et au *lectant* de se manifester plus aisément. Il semble donc que cette instance que j'ai appelé le *liseur-mosaïste* peut prendre trop de place dans la lecture, étouffant ainsi la capacité de donner droit de cité aux autres instances. En outre, il paraît important de travailler avec les élèves les activités fictionnalisantes sans oublier les nécessaires retours au texte. Ainsi le *lu-dérivant*, qui fictionnalise une autre histoire que celle qui est portée par le texte, est une instance particulièrement problématique dans la mesure où elle met l'élève en situation de se laisser aller à des rêveries, qui ont un rapport éloigné avec le texte lu, de ne pas comprendre ce qu'est la lecture elle-même. Le *lu-dérivant* semble être une instance dévoyée du *lu* en construction, qui si elle n'évolue pas, peut

conduire l'apprenti-lecteur à ne pas comprendre ce que lire veut dire et à confondre lecture et rêverie fantasmatique. Pour éviter cette dérive, il faut installer une mise en fonctionnement conjointe des trois instances, en allégeant le poids du *pré-lecteur*. L'observation des procédures des élèves durant l'expérimentation laisse à penser qu'une connaissance préalable du texte de l'histoire, qu'un accroissement de la culture sont autant de moyens pour organiser cette orientation préalable. Par ailleurs, le cas de Yannick montre l'importance de la prise de conscience par l'élève des modalités permanentes de contrôle qu'il doit mettre en œuvre durant sa lecture. Il s'agit donc *a priori*, d'organiser une réflexion sur la manière dont se construit la participation dans la lecture. Ces observations ont été construites à partir de formes de modélisations différentes : instances de lecteur, postures de lecture, activités fictionnalisantes. La manière dont j'ai utilisé ces différentes modalités de description du fonctionnement du lecteur me conduit à penser qu'il pourrait être intéressant, voire nécessaire, de poursuivre la réflexion sur l'ensemble de ces catégories. Cela permettrait d'affiner une théorisation plus large, plus structurée parce qu'elle réunirait les différents travaux récents ou en cours pour construire une modélisation plus précise, prenant en compte aussi les limites du modèle. En outre, cela permettrait d'observer la formation de l'apprenti lecteur, mais peut-être aussi du lecteur autonome, dans une dimension plus englobante encore qu'elle ne l'est aujourd'hui, et qui sait, d'en finir, un jour, avec les débats fermés sur les méthodes de lecture.

Pour compléter ces analyses et leur donner de plus fortes assises, il serait bien sûr intéressant d'observer d'autres classes et de tenter de mesurer l'impact des choix pédagogiques des enseignants sur les résultats des élèves. En effet, je ne l'ai pas exploité dans la thèse parce que ce n'était pas l'objet de ma recherche, mais des données comparatives entre les trois classes de l'école de Bobigny, que j'ai aussi engrangées, semblent mettre en évidence des différences dans le niveau de compréhension des élèves par classe. C'est notamment dans le rapport que les élèves établissent à l'image que les différences paraissent perceptibles. Il semblerait que la prise de distance par rapport à la méthodologie proposée dans le manuel *Max, Jules, et leurs copains*, par l'enseignant le plus chevronné, ait un impact non négligeable sur la manière dont les élèves abordent le décodage. A l'inverse, dans la classe de l'enseignant débutant qui suit scrupuleusement la méthode, une majorité d'élèves

Conclusion

évoque l'image comme support de lecture. De même, il n'est pas certain que j'aurais pu dégager les mêmes conclusions dans une autre classe utilisant *A l'école des albums*. En effet, l'enseignante se présente elle-même comme passionnée par la littérature. Sa culture littéraire est importante, elle est capable d'analyser les œuvres et d'utiliser ses connaissances pour enrichir les réseaux littéraires proposés dans le manuel. Si elle ne connaît pas les enjeux théoriques qui sous-tendent les recherches actuelles en didactique de la lecture littéraire, elle a pris en compte dans sa pratique, de manière empirique, certaines dimensions de ces modèles. On peut citer en exemple la manière dont elle considère chaque élève dans son individualité : si elle ne maîtrise pas la notion de sujet lecteur, il paraît évident qu'elle considère chaque élève dans sa singularité.

Ces dernières remarques qui évoquent la question de l'effet-maître ancrent ainsi mon propos dans une réflexion sur la nécessaire formation des enseignants. Bien entendu, cette formation devrait prendre en compte la littérature comme objet d'étude.

Bibliographie

Littérature – Didactique de la littérature

- ARMANIOS, Rachad, « Voltaire échappe à la censure », in *Le Courrier*, 9 décembre 2005, http://www.lecourrier.ch/voltaire_echappe_a_la_censure.
- BARTHES, Roland, *Le bruissement de la langue, Essais critiques 4*, Editions du seuil, points essais, Paris, 1993.
- BARTHES, Roland, *Le Degré zéro de l'écriture*, suivi de *Nouveaux Essais critiques*, Éditions du Seuil, 1972.
- BARTHES, Roland, *S/Z*, Seuil, Paris, 1976.
- BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie, DETREZ, Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Seuil, Paris, 1999.
- BAYARD, Pierre, *Comment parler des livres qu'on n'a pas lu*, Les éditions de Minuit, Paris, 2007.
- BAYARD, Pierre, *Enquête sur Hamlet, le dialogue de sourds*, Minuit, 2002.
- BAYARD, Pierre, *Qui a tué Roger Acroyd*, Les éditions de Minuit, Paris, 1998.
- BELLEMIN-NOËL, Jean, *Plaisirs de vampire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.
- BENERT, Britta, CLERMONT, Philippe, *Contre l'innocence. Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Peter Lang, Frankfurt, 2011.
- BETTELHEIM, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Pocket, Paris, 1999.
- BLANCHOT, Maurice, *L'Espace littéraire*, Gallimard, Paris, 1955.
- BOIMARE, Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2001.
- BONNEFOY, Yves, « Lever les yeux de son livre », in *Revue de Psychanalyse* n°37, La lecture, Gallimard, Paris, 1988
- BRAUD, Michel, LAVILLE, Béatrice, LOUICHON, Brigitte, *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux, Modernités n°23, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2006.
- BRUNER, Jérôme *Culture et modes de pensée*, Retz, Paris, 2000.
- BRUNER, Jérôme, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*, Retz, Paris, 2002.
- BUTLEN, Max, « Que faire des stéréotypes à l'école ? » in BRUNO, Pierre, BUTLEN, Max, DAVID, Jacques, MARTIN, Serge, *Le français aujourd'hui : Enseigner la littérature de jeunesse*, A. Colin, Paris, hors-série novembre 2008
- CAZENTRE, Thomas, *Gide lecteur la littérature au miroir de la lecture*, Kimé, Paris, 2003.
- CERTEAU, Michel de, « Lire un art du braconnage » in *L'invention du quotidien - 1/ Arts de faire*, Gallimard, Paris, 1990.
- CHABANNE Jean-Charles, DUNAS Alain, VALIDIVIA Jean, « Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. » in *Le français aujourd'hui* n°145, AFEF 2004.
- CHARTIER Anne-Marie, HEBRARD Jean, *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, Fayard 2000
- CHARTIER Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire, Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Retz, Paris, 2007.
- CHERBOURG, Christian, MARCOIN, Francis, *La littérature de jeunesse*, Armand Colin, 2007.

Bibliographie

- CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires*, Editions Amsterdam, Paris, 2007.
- COMPAGNON, Antoine, *La littérature pour quoi faire ?* Fayard, Paris, 2007.
- COMPAGNON, Antoine, *La seconde main ou le travail de la citation*, Seuil, Paris, 1979.
- COMPAGNON, Antoine, *Le Démon de la théorie, littérature et sens commun*, Seuil, 1998.
- DEMOUGIN Patrick, MASSOL Jean-François, *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école : actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes, le 11 mars 1998*, CRDP de Grenoble, 1999.
- DENIS Delphine, MARCOIN Francis, *L'Admiration*, Presses Université, Artois, 2004.
- DONNAT, Olivier, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>.
- DUBOIS-MARCOIN, Danielle, « Goûter, comprendre, méditer un récit « consistant » », in DUBOIS-MARCOIN, Danielle, (dir.) *Lire la petite sirène*, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 2008.
- DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe* De Boeck, Bruxelles, 2005.
- DUFAYS, Jean-Louis, sous la direction de, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? sens, utilité, évaluation* Presses Universitaires de Louvain, Louvain 2007
- DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotypes et lecture, essai sur la réception des textes littéraires*, Peter Lang, Frankfurt, 2011.
- ECO Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset 1992.
- ECO, Umberto, *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset, 1985.
- FALARDEAU, Erik, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire » in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, n° 3, 2003.
- FALARDEAU, Erik, FISHER, Carole, SIMARD, Claude, SORIN, Noëlle, *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche*, Presses Universitaires de Laval, Québec, 2007.
- FISH, Stanley, *Quand lire c'est faire- L'Autorité des communautés interprétatives*, Les prairies ordinaires, 2007.
- FRAISSE Emmanuel, MOURALIS Bernard, *Questions générales de littérature*, Paris, Seuil 2001.
- GENETTE, Gérard, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1982.
- GRACQ Julien, *En lisant en écrivant*, Paris, José Corti, 1981.
- GROSSMANN, Francis, TAUVERON, Catherine, *Revue Repères n°19, Comprendre et interpréter les textes à l'école*, INRP, 1999.
- HOUDART-MEROT Violaine, FRAYSSE Emmanuel, *Les enseignants et la littérature: la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*, CRDP Créteil, 2002
- ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, Bruxelles, 1985.
- JAUSS, Hans-Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 2007.
- JOUVE, Vincent, « de la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture », in
- JOUVE, Vincent, *L'expérience de la lecture*, L'Improviste, Paris, 200.
- JOUVE, Vincent, *La lecture*, Hachette supérieur, Paris, 1993.
- JOUVE, Vincent, *L'Effet-personnage dans le roman*, Presses Universitaire de France, Paris, 1998.
- KOSTER, Serge, *Michel Tournier, Artefact*, 1986.
- LACELLE, Nathalie, LANGLADE, Gérard, « former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres » in DUFAYS, Jean-Louis, (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire, sens utilité, évaluation*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain, 2007.

- LANG, Luc, *Délit de fictions*, Gallimard, Paris, 2011.
- LANGLADE, Gérard, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », in ROY, Max, BRAULT, Marilyn, BREHM, Sylvain, *Formation des lecteurs : Formation de l'imaginaire, collection figura, cahier n°20*, (http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf)
- LANGLADE, Gérard, « l'activité fictionnalisante du lecteur », in BRAUD, Michel, LAVILLE, Béatrice, LOUICHON, Brigitte, *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux, Modernités n°23, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2006.
- LANGLADE, Gérard, « le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, *Le Sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2004.
- LANGLADE, Gérard, FOURTANIER, Marie-José, « La question du sujet lecteur en didactique de la littérature », in FALARDEAU, Erik, FISHER, Carole, SIMARD, Claude, SORIN, Noëlle, *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche*, Presses Universitaires de Laval, Québec, 2007.
- LAROSE, Jean, *L'amour du pauvre*, Boréal, Montréal, 1991.
- LECERCLE, Jean-Jacques, SHUSTERMAN, Ronan, *L'emprise des signes, débat sur l'expérience littéraire*, Editions du Seuil, Poétique, Paris, 2002.
- LEENHARDT, Jacques, JOZSA, Pierre, *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Le Sycomore, Paris, 1982.
- LEJEUNE, Philippe dans son ouvrage *Le Pacte autobiographique*, Seuil, Paris, 1975.
- LOUICHON, Brigitte, « Gide lecteur d'Armance ou la complexité du sujet lecteur », in ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, *Le Sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2004.
- LOUICHON, Brigitte, *La littérature après coup*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009.
- LOUICHON, Brigitte, ROGER, Jérôme (dir.), *Modernités n° 18, L'Auteur entre biographie et mythographie*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2002.
- MACE, Marielle, *Façons de lire, manières d'être*, Gallimard, Paris, 2011.
- MACHEREY, Pierre, *A quoi pense la littérature ?* Presses Universitaires de France, Paris, 1990.
- MAINGUENEAU, Dominique, *Le Contexte de l'œuvre littéraire, Enonciation, écrivain, société*, Dunod, Paris, 1993.
- MARCOIN, Francis, TISON, Guillemette, « Vie et mort du roman scolaire », in *le roman scolaire entre littérature et pédagogie, Cahiers Robinson n°29*, Presses de l'Université d'Artois, Arras, 2011.
- MASSOL, Jean-François, *De l'institution scolaire de la littérature française*, ELLUG, Grenoble, 2004.
- MARX, William, *Vie du lettré*, Les éditions de Minuit, Paris, 2009.
- MAZAURIC, Catherine, FOURTANIER, Marie-Josée, LANGLADE, Gérard, *Le texte du lecteur*, Peter Lang, Frankfurt, 2011.
- MAZAURIC, Catherine, FOURTANIER, Marie-Josée, LANGLADE, Gérard, *Textes de lecteurs en formation*, Peter Lang, 2011.
- MILZA, Pierre, *Voltaire*, Librairie Académique Perrin, Paris 2007.
- NIÈRES-CHEVREL Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Didier, 2009.
- NIÈRES-CHEVREL Isabelle, *Littérature de jeunesse, incertaines frontières, Actes du colloque de Cerisy-la-Salle*, Gallimard, 2005.
- PAVEL, Thomas, *Univers de la fiction*, Le Seuil, Paris, 1998.
- PERRIN, Frédérique, *Petite philosophie du lecteur*, Milan, Toulouse, 2008.
- PERROT, Jean, *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Ed. du cercle de la librairie, 1999.

Bibliographie

- PETIT, Michel, *Eloge de la lecture, la construction de soi*, Belin, Paris, 2002.
- PETIT, Michèle, *L'Art de lire, ou comment résister à l'adversité*, Belin, Paris, 2008.
- PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, Editions de Minuit, Paris 1984.
- PICARD, Michel, *La Tentation, Essai sur l'art comme jeu*, Jacqueline Chambon, Paris, 2002.
- PIÉGAY-GROS, Nathalie, *Le lecteur*, Garnier Flammarion, Paris, 2002.
- POSLANIEC Christian, *Vous avez dit « littérature » ?*, Hachette, Paris, 2002.
- PRINCE, Nathalie, *La littérature de jeunesse*, A. Colin, Paris, 2010.
- REUTER, Yves, « comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. » in TAUVERON, Catherine, (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, Paris, 2001.
- REUTER, Yves, « Enseigner la littérature ? » in *Recherches n°16, Apprendre la littérature ?*, AFEF, Lille, 1992.
- RICŒUR, Paul, *Le Conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Éditions du Seuil, 1969.
- RIFFATERRE, Michael, *La Production du texte*, Éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1979.
- ROMILLY (De), Jacqueline, *Ce que je crois*, éditions de Fallois, Paris, 2012.
- RONVEAUX, Christophe, NICASTRO, Nadège, « Lire par effraction un album réticent », http://www.forumlecture.ch/ronveaux_nicastro_10_2.cfm
- ROUXEL Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? » in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Scérén CRDP de l'académie de Versailles, 2002.
- ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, *Le sujet lecteur lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes 2004.
- SALLENAVE, Danièle, « *Nous on n'aime pas lire* », Gallimard, Paris, 2009.
- SALLENAVE, Danièle, *Le don des morts*, Gallimard, Paris, 1991.
- SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Gallimard, idées, Paris, 1948.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *Petites écologie des études littéraires*, Thierry Marchaisse, Vincennes, 2011.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Éditions du Seuil, coll. « Poétique » 1989.
- SCHNEIDER, Anne, « Le carnet de lecteur évaluer un activateur littéraire ? » in DUFAYS, Jean-Louis, (dir.), *Enseigner la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*. Presses Universitaires de Louvain, Louvain, 2007.
- SORIANO, Marc, *Guide pour la littérature de jeunesse*, Delagrave, 2002.
- TAUVERON, Catherine, (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, 2001.
- TAUVERON, Catherine, (dir.), *Lire la littérature à l'école Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Hatier, Paris, 2004.
- TOURNIER, Michel, *Le vol du vampire, notes de lecture*, Gallimard, Paris 1994.
- VANDERDORPE, Christian, « Comprendre et interpréter ». In C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1992.
- VARGAS LLOSA, Mario, *Eloge de la lecture et de la fiction - Conférence du Nobel*, Gallimard, Paris 2011.
- VIALA, Alain, *La culture littéraire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2009.
- VIART, Dominique, VERCIER BRUNO (avec la collaboration de Franck Évrard), *La Littérature française au présent, Héritage, modernité, mutations*, Bordas, 2005.
- VRAY, Jean-Bernard, *Michel Tournier et l'écriture seconde*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon,

1997.

WHARTON, Edith, *Le vice de la lecture*, paru dans une revue littéraire américaine en 1903, publié par Les Éditions du Sonneur, Paris, 2009.

Œuvres littéraires

BALZAC, Honoré de, *Physiologie du mariage*, 1829.

BERGOUNIOUX, Pierre, *la mort de Brune*, Gallimard, Paris, 1996.

CAMUS, Albert, *L'Homme révolté*, Gallimard, Paris, 1951.

CATHRINE, Arnaud, *Nos vies romancées*, Stock, Paris, 2011.

CLAUDEL, Paul, *Connaissance de l'Est*, Gallimard, Paris, 1900.

DIDEROT, Denis, « Lettres sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient », in *Œuvres philosophiques*, Editions Garnier, Paris, 1956.

DUMAYET, Pierre, *Autobiographie d'un lecteur*, Pauvert, Paris, 2000.

ERNAUX, Annie, *La place*, Gallimard, Paris, 1998.

MANDELA, Nelson, *Un long chemin vers la liberté*, Fayard, Paris, 1985.

MANGUEL, Alberto, *Une histoire de la lecture, Essais*, Actes sud, Arles, 2000.

MANGUEL, Alberto, *La bibliothèque, la nuit*, Actes sud, Arles, 2006.

MANGUEL, Alberto, *Journal d'un lecteur*, Actes sud, Arles, 2004.

MARTIN DU GARD, Roger, *La Sorellina, Les Thibault*, t. 5, Gallimard, Paris, 1928.

MONTESQUIEU, *L'esprit des lois*, chapitre V, livre XI, 1748.

PAGNOL, Marcel, *La gloire de mon père*, Pastorelly, Monte Carlo, 1957.

PLATON, (trad. Monique Canto), *Gorgias*, (Editions Garnier Flammarion, Paris, 1993 pour l'édition consultée).

PROUST, Marcel, *Le temps retrouvé*, 1927.

PROUST, Marcel, *Sur la lecture*, (éditions utilisée Actes Sud, Paris, 1988).

QUENEAU, Raymond, *Une histoire modèle*, Gallimard, Paris, 1966.

QUIGNARD, Pascal, *Le lecteur*, Gallimard, 1990.

RACINE, Jean, *Phèdre*, 1677.

RENARD, Jules, *Poils de Carotte*, 1894.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Les confessions*, 1782.

SUSKIND, Patrick, *Le parfum : histoire d'un meurtrier*, Corps 16, Paris, 1993.

TOURNIER, Michel, *Des clés et des serrures*, Editions du chêne, Paris, 1979.

TOURNIER, Michel, *Le roi des Aulnes*, Gallimard, Paris, 1970.

TOURNIER, Michel, *Le vent paraquet*, Gallimard, Paris, 1977.

TOURNIER, Michel, *Les vertes lectures*, Flammarion, Paris, 2006.

TOURNIER, Michel, TOUBEAU, Jean-Max, *Le vagabond immobile*, Gallimard, Paris, 1983.

Bibliographie

VOLTAIRE, *Le fanatisme ou Mahomet le prophète*, 1736.

VOLTAIRE, *Lettres inédites de Voltaire*, 1856, t.1, Lettre à M. César De Missy, 1er septembre 1743.

ZINK, Michel, *Seuls les enfants savent lire*, Tallandier, Paris, 2009.

ZOLA, Emile, *L'Assommoir*, 1876.

Littératie – illettrisme – entrée dans l'écrit -

ANADON, Martha, GUILLEMETTE, François « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? » in *Recherches qualitatives – Hors Série – numéro 5*, 2007.

BARRE DE MINIAC, Christine, BRISSAUD, Catherine, RISPAIL, Marielle, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement*, L'Harmattan, Paris, 2005.

BENTOLILA, Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, 1996.

BENTOLILA, Alain, *Le propre de l'homme, parler, lire, écrire*, Plon, Paris, 2000.

CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, éditions Retz Paris 2006.

ESPÉRANDIEU, A. LION, J.-P. BÉNICHOU, *Des illettrés en France*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation Française, Paris, 1984.

FIJALKOW, Jacques, FIJALKOW, Yona, PASA, Laurence, « Littératie et culture de l'écrit », in BARRE DE MINIAC, Christine, BRISSAUD, Catherine, RISPAIL, Marielle, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement*, L'Harmattan, Paris, 2005.

GOODY, Jack, (trad. BAZIN, Jean, BENZA, Alban) *La raison graphique ou la domestication de la pensée sauvage*, éditions de Minuit, Paris, 1977 (2010 pour l'édition consultée).

GOODY, Jack, « Technologies on the Intellect : Writing and the Written Word », *The power of the Written Tradition*, Smithsonian Institution Press, Washington and London, 2002.

JAFFRE, Jean-Pierre, « la littéracie, histoire d'un mot, effets d'un concept », in BARRE DE MINIAC, Christine, BRISSAUD, Catherine, RISPAIL, Marielle, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement*, L'Harmattan, Paris, 2005.

KELLE, Udo, *Computer-Aided Qualitative Data Analysis : Theory, Methods and Practice*. London, Sage, cite par ANADON, Martha, GUILLEMETTE, François,

KERBAT-ORECCHIONI, Catherine, « Les cultures de la conversation », in *Sciences Humaines* Hors-série n°27, décembre 1999-janvier 2000.

l'International Reading Association (IRA) en 1979 ou la Federation of European Literacy Associations (FELA) comme l'indique le site de l'association lui-même :

http://www.lecture.org/1_association/PDF/afl_ira.pdf (consulté le 01/12/2011).

LAHIRE, Bernard, *L'invention de l' « illettrisme » rhétorique publique, éthique et stigmates*, Editions la découverte, Paris, 1999.

LEFEBVRE, Martin, *Psycho : de la figure au musée imaginaire. Théorie et pratique de l'acte de spectature*, Paris, L'Harmattan, 1997.

OLSON, David, *L'univers de l'écrit, Comment la culture écrite forme la pensée*. Retz, Paris, 1998.

POISSON, Yves, « L'approche qualitative et l'approche quantitative dans la recherche en éducation », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, n°3, 1983.

PRIVAT Jean-Marie, KARA, Mohammed (coord.), « La littératie. Autour de Jack Goody » », *Revue française de pédagogie* octobre-décembre 2007.

REUTER, Yves, « A propos des usages de Goody en didactique, Eléments d'analyse et de discussion », in *Pratiques 131-132*, La littératie autour de Jack Goody, Paris, 2008.

TUGAULT, Yves, VERON, Jacques, ROUSSEL, Louis, *Population*, année 39, n°6, 1984.

Apprentissage de la lecture – histoire de son apprentissage

- BESSE Jean-Marie, *Regarde comme j'écris : écrits d'élèves, regards d'enseignants*, Magnard, Paris, 2000.
- BRIGAUDIOT Mireille, *Premières maîtrises de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette, Paris, 2004.
- CHARMEUX, Evelyne, *La lecture à l'école*, CEDIC, Paris, 1975.
- CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Retz, Paris, 2002.
- DEHAENNE, Stanislas, *Les neurones de la lecture*, éditions Odile Jacob, Paris, 2007.
- FERREIRO Emilia, GOMES-PALACIO Margarita, *Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils? : analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, CRDP de Lyon 1988 et *L'écriture avant la lettre*, Hachette, Paris, 2000.
- FIJALKOW Jacques, *Entrer dans l'écrit*, Magnard, Paris, 1993.
- FOUCAMBERT, Jean, *La manière d'être lecteur : apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*, O.C.D.L. SERMAP, Paris, 1976.
- GERMAIN, Bruno, « Les manuels et les méthodes, A distinguer méthodes de lecture et manuels », in GERMAIN, Bruno, LE GUAY, Isabelle, ROBERT, Nadine, in *Le manuel de lecture au CP*, Scérén-savoir livre, Paris, 2003.
- LE GUAY Isabelle, ROBERT Nadine, « Etat des connaissances sur les priorités de l'apprentissage de la lecture » in *Le manuel de lecture au CP*, édition SCEREN CNDP, savoir livre, Paris, 2003.
- GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, éditions De Boeck université, Bruxelles, 1990.
- GOIGOUX Roland, « De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture » in CHAUVEAU, Gérard, (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Retz, Paris, 2001.
- GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, *Apprendre à lire, tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, Paris, 2006.
- GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, PAOUR Roland, *Phono, Grande section et début de CP : développer les compétences phonologiques*, éditions Hatier, Paris, 2004.
- GOMBERT Jean Emile, COLE Pascale, VALDOIS Sylviane, GOIGOUX Roland, MOUSTY Philippe, FAYOL Michel, *Enseigner la lecture au cycle 2*, éditions Nathan, Paris 2000.
- JAFFRE Jean-Pierre, « Ce que nous apprennent les écritures inventées » in *Apprendre à lire des textes d'enfants* De Boeck Duculot, Bruxelles, Paris, 2000.
- JUANEDA-ALBAREDE, Christiane, *Cent ans de méthode de lecture*, Albin Michel Education, Paris,
- MAISONNEUVE, Luc, *Apprentissages de la lecture, méthodes et manuels*, Tome 1, L'Harmattan, Paris, 2002.
- MARCOIN, Francis, « la question du littéraire dans les manuels de lecture au CP », in *Le manuel de lecture au CP*, Scérén-savoir livre, Paris, 2003.
- MORAIS José, « Les processus d'acquisition en lecture » in *Le Français aujourd'hui* n° 112, 1995.
- PROST, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, Colin, Paris, 1968.
- RAMUS, Franck (et al.) « Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la lecture », *Le Monde de l'Education*, Mars 2006.
- VALDOIS Sylviane, « Ce que la dyslexie nous enseigne sur la lecture et son apprentissage », in *Nouveaux regards sur la lecture*, éditions SCEREN CNDP, Savoir Livre, Paris, 2004.

Bibliographie

Méthodes d'apprentissages de la lecture

- ASSUIED, Richard, RAGOT, Anne-Marie, BOUILLON, Florence, *A tire d'aile, méthode de lecture CP*, Hatier, Paris, 2010.
- BARON, Liliane, CONDOMINAS, Angélique, *Rue des contes, méthode de lecture CP*, Magnard, Paris, 2006.
- BENTOLILA, Alain, REMOND, Georges, DESCOUENS, Martine, ROUSSEAU, Jean-Paul, *Supergafî*, Nathan, Paris, 2003.
- BENTOLILA, Alain, ROBERT ; Nadine, GUAY (le), Isabelle, HARTMANN, Mireille, BOYER Catherine, *Un monde à lire, méthode de lecture CP*, Nathan, Paris, 2004
- BOËCHE, Serge, MOLE, Yves, DELPEUCH, Régis, *A nous la lecture CP*, Editions SE drap, Toulouse, 2004.
- BONJOUR, Emmanuelle, DE LA HAYE, Fanny, MAREC-BRETON, Nathalie, MENAGER, Nicole, PICOT, Françoise, SENSEVY, Brigitte, STIEVENARD, Christine, *Croque-lignes, méthode de lecture CP*, Nathan, Paris, 2010.
- BOSCHER, M., BOSCHER, V., CHAPRON, J., CARRE, M. J, *Méthode Boshier ou la journée des tout petits*, Belin, Paris, 2005.
- BUCHETON, Patricia, MURAIL, Marie-Aude, THIEBLEMONT, Christine, *Bulle CP : méthode de lecture*, Bordas, Paris, 2008.
- CAMO, Michèle, PLA, Rosy, *Je lis avec Dagobert, méthode de lecture CP*, Hachette, Paris, 2006.
- CARLIER, Isabelle, LE VAN GONG, Angélique, *Taoki et compagnie CP : Méthode de lecture syllabique*, Istra, Paris, 2009.
- CASTELLANI, Paul-Michel, *L'âge de lire*, Tom Pousse, Paris, 2006.
- CHAPOUTON, Anne-Marie, PUIG ROSADO, Fernando, *Dame Coca*, Magnard, Paris, 2006.
- CHAUVEAU, Gérard, SANTI-GAUD (De), Catherine, USSEGLIO, Mireille, *Mika, méthode de lecture CP*, Retz, Paris, 2002.
- CHAUVET, Denis, TERTRE, Olivier, *Grand large méthode de lecture CP*, Belin, Paris, 2006.
- COTE, Sylvie, VARIER, Michelle, VIDEAU, Valérie, *Max jules et leurs copains, méthode de lecture CP*, Hachette, Paris, 2006.
- COURTIES, Isabelle, GOASDOUE, Youenn, SABATHIE, Laurent, *Justine et compagnie, méthode de lecture CP*, Belin, 2008.
- CUCHE, Thérèse, SOMMER, Michelle, *Lire avec Léo et Léa, CP*, Belin, 2004.
- DAVID, Jacques, DE OLIVEIRA, Valérie, THEBAULT, Joëlle, VINOT, Annick, *Chut... je lis ! méthode de lecture CP*, Magnard, Paris, 2009.
- DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, DEMEULEMEESTER, Nadine, GENIQUET, Monique, LACROIX, Marie-Hélène *Ribambelle, méthode de lecture CP*, Hatier, Paris, 2008.
- EUILLET, Paquy, MOLE, Yves, *Frisapla la sorcière, méthode de lecture CP*, Editions Sedrap, Toulouse, 2003.
- Graine de génie, j'apprends à lire*, Mindscape, Boulogne-Billancourt, 2008.
- GUILLAUMOND, Françoise, PEIRTSEGAELE, Marie-Claude, *Que d'histoires ! méthode de lecture CP*, Magnard, Paris, 2010.
- LE NERRANT-LELONG, Sandrine, POUMARAT-TURC, Danielle, SCOTTO, Thomas, *Valentin le magicien*, Bordas, 2003.
- Lire avec Patati et Patata*, Editions Accès, Schiltigheim, 2005.
- LURSE, Jérôme, *Lecture tout terrain, méthode de lecture CP*, Bordas, Paris, 2007.

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

MOLE, Yves, *Les Petits Galopins*, Editions Sedrap, Toulouse, 2003.

PERRIN, Agnès, BOUVARD, Françoise, GIRARD, Sylvie, HERMONDUC, Brigitte, *A l'école des albums, méthode de lecture CP*, Retz, Paris, 2007

Littérature pour la jeunesse

ANDERSEN, Hans-Christian, (traduction D. Soldi), « La princesse sur un pois », 1876

ANDERSEN, Hans-Christian, SEMELET, Camille, *La princesse au petit pois*. Nathan jeunesse, Paris, 1998

ARCHAMBAULT, Anne Askelaad et l'ours blanc aux yeux bleus, RMN-Grand-Palais, Paris, 2007

BATTUT, Eric, *Le cirque rouge*, Editions Bilboquet, Vineuil, 2004.

BEER, Hans de, *Plume au pays des tigres*, Nord Sud, Paris, 1996

BERNOS, Clotilde, *Ti Tsing*, Editions Le sablier, Forcalquier, 2002

BERTRAND, Pierre, ZEVEREN (Van), Michel, « Les Trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup », in *Les belles histoires*, Bayard presse, Paris, 2010.

BLAKE, Quentin, *Armeline Fourchedrue*, traduit de l'anglais par CAMILLE, Fabien, Gallimard jeunesse, Paris, 2006

BLOCH, Muriel, « Sur la route de Castelnau », in *365 contes pour tous les âges*, Gallimard Jeunesse, Paris, 1995

BLOOM, Becky, BIET, Pascal, *Le loup conteur*, Mijade, Namur, 2000.

BOEL (de), Anne-Catherine, *Rafara*, Pastel, Paris, 2000

BRAMI, Elisabeth, NEOUNIC (le), Lionel, *Moi j'adore, maman déteste*, Seuil Jeunesse, Paris, 1997

BRETT, Jan, (traduit de l'américain par ROUJOUX (de) Paul), *Nicki et les animaux de l'hiver*, Gauthier Languereau, Paris, 2007.

CAPUTO, Natha, BELVES, Pierre, *Roule Galette*, Père Castor Flammarion, Paris, 1956.

CORENTIN, *Papa !*, L'Ecole des loisirs, Paris, 1998.

CORENTIN, Philippe, *Plouf*, Ecole des loisirs 2003

CURWOOD, James Oliver, *Le piège d'or*, 1921 (trad. de l'anglais par GRUYER Paul POSTIF Louis, Le serpent à plumes, Monaco, 2008, pour l'édition consultée)

DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, FALDA, Dominique, *Drôle d'année pour Zoé*, Hatier, Paris, 2001.

DEMEULEMEESTER, Jean-Pierre, ROMANIN, Tiziana, *Jack et le haricot magique*, Hatier, Paris, 2002.

DIETERLE, Nathalie, *Zékéyé et le serpent python*, Hachette jeunesse, Paris, 1991

DOUZOU, Olivier, *Esquimau*, Le Rouergue, Arles, 2005.

EPANYA, Christian, *Le taxi-brousse de Papa Diop*, Syros, Paris, 2005

FOSSETTE, Danièle, LEGRAND, Claire, *L'arbre à grands-pères*, Flammarion, Le Père Castor, Paris, 1997

FRANÇOIS, Paul, DAVOT, François, *Trois tours de renard*, Flammarion Père Castor 1994

FRASCA, Jacqueline, CALARNOU, Yves, *Dent de loup*, Nathan jeunesse, Paris, 1997

GEIGER, Cécile, *1, 2, 3... Savane*, Gauthier Languereau, Paris, 2001.

Bibliographie

- GEISERT, Arthur, *Eau glacée*, Autrement Jeunesse, Coll. « Histoire sans paroles », Paris, 2009
- GENDRIN, Catherine, BOURRE, Martine, *La femme phoque*, Didier Jeunesse, Paris, 2008
- GRAVETT Emily, *Les Loups*, Kaléidoscope 2005
- GRIMM, Jacob, GRIMM, Wilhem, *Le paysan et le diable*
- GUILLAUMOND, Françoise, JAMIN, Virginie, *Le grand voyage du petit mille pattes*, Magnard, *Que d'histoires*, Paris, 2003
- GUYON, Thibaud *Pythéas l'explorateur. De Massalia jusqu'au cercle polaire*, L'École des Loisirs, Paris, 2001.
- HOLZWARTH, Werner, ERLBRUCH, Wolf, *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*, Milan, Toulouse, 1993
- HOUSTON, James, (traduction CHAPOUTON, Anne-Marie), *Akavak et deux récits esquimaux*, Flammarion, coll. « Père Castor», Paris, 2001
- JIMENES, Guy, JACKOWSKI, Amélie, *Nôar le corbeau*, éditions Benjamins Média, Montpellier 2011.
- JOLY, Fanny, TURRIER, Fabrice, *Le loup Gary*, Nathan jeunesse, Paris, 2002
- KERILLIS, Hélène, KOENING, Florence, *Juruva à la recherche du feu*, Editions Bilboquet, Vineuil, 2005.
- KIPPLING, Rudyard, *Le Livre de la jungle*, 1894.
- LAGERLÖF, Selma *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson à travers la Suède*, 1906-1907.
- LANQUETIN, Sophie, *Marcelin Lapin*, Gauthier Languereau, Paris, 1998.
- LEGEAY, Chloé, *Un livre, ça sert à quoi ?* Alice Jeunesse, Bruxelles, 2010.
- LESTER, Helen, MUNSINGER Lynn, *Minable le pingouin*, (traduction Evelyne Lallemand), Hatier, Paris, 2002.
- MAGDALENA, ZAU, *Léon et son croco*, Flammarion, Le père castor, Paris, 2001.
- MARIA, Helena GUEGUEN, Pierre, DA SILVA, Vieira, *Kô et Kô les deux Esquimaux*, Chandeigne, Paris, 2005.
- MASSARDIER, Gilles, ROEDERER, Charlotte, « Les grasses matinées du soleil », in *Revue Crocoscope n° 8*, Nathan, 2000.
- MOREL, Étienne, *La plus mignonne des petites souris*, coll. « Père Castor », Flammarion, Paris, 1990.
- MORGAN, Florence Grazia, *Houhou le hibou*, Gauthier Languereau, Paris, 2002.
- MOURLEVAT, Jean-Claude, TEYSSÉDRE, Fabienne, *Histoire de l'enfant et de l'œuf*, Mango jeunesse, Paris, 1997
- PALAYER, Caroline, *Trop ceci cela*, éditions Frimousse, Paris, 2002.
- PERRAULT Charles *Le Chat Botté*
- PICOULY, Daniel, PILLOT, Frédéric, *Lulu Vroumette*, Magnard, collection *Que d'histoires*, Paris, 2003
- PICOULY, Daniel, TALLEC, Olivier (d'après ANDERSEN, Hans Christian), *Poucette de Toulaba*, Rue du Monde, Paris, 2005
- PINGUILLY, Yves, KOENIG, Florence *Une abeille dans le vent*, Autrement Jeunesse, 2006
- POILLEVE, Sylvie, RICHARD, Laurent, *Ma maîtresse est une ogresse*, Flammarion, Les albums du Père Castor, Paris, 2005.
- POMMAUX, Yvan, *J'veux pas y aller*, Bayard Jeunesse, Montrouge, 2009.
- RICHARD, Françoise, COSTER, Thomas-de, *Le message de l'esquimo*, Magnard collection *Que d'histoires*, Paris, 2003.
- ROBERT, Emmanuelle, BADEL, Ronan, *C'est pas moi*, Seuil jeunesse, Paris, 2002.

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

ROBERT, Emmanuelle, BADEL, Ronan, *C'est pas moi*, Seuil jeunesse, Paris, 2002.

ROSS, Tony, *La soupe au caillou*, Mijade, Namur, 2003.

ROWE, John A. *Raoul*, éditions Nord-Sud, Paris, 1997

SCHIRNECK, Hubert, GRAUPNER, Sylvia, *C'est quoi, dis, un rêve?* Actes Sud Junior, Arles, 2004

SCOTTI, Daria Michel, KALONJI, *D'un monde à l'autre*, La Joie de lire, coll. « Albums », Genève, 2008

SEGUR (la Comtesse de), *Les malheurs de Sophie*, Hachette, 1859

SENDAK, Maurice, *Max et les maximonstres*, l'École des loisirs, Paris, 1988.

SEONNET, Michel, GEIGER, Cécile, *Madassa*, Editions Sarbacane, Paris, 2003

STEHR, Frédéric, LEVY, Didier *Le Problème quand on est un renard*, Didier jeunesse 2006

SZAC, Murielle, DUVIVIER, Jean-Manuel, *Le feuilleton d'Hermès, la mythologie en cent épisodes*, Bayard, Montrouge, 2006.

THIES, Paul, HEINRICH, Christian, *Le petit ogre & la princesse grenouille*, Hatier, Paris, 2001.

THIES, Paul, HEINRICH, Christian, *Le petit ogre & la princesse grenouille*, Rageot, Paris, 2001

VAUGELADE, Anaïs, *Une soupe au caillou*, Ecole des loisirs, Paris, 2000

VIVIER, Claudine, JORISCH, Stéphane, *La ceinture magique*, Les 400 coups éditeur, Paris, 2001

WEULERSSE, Odile, CHAPLET, Kersti *Trois contes d'Afrique*, Flammarion, coll. « Père Castor », Paris, 2001.

ZEMANEL, CHESS, Victoria, « Le Monstre qui voulait qu'on l'aime », in *Les Belles Histoires*, Novembre 2010, Bayard Presse, Paris, 2010.

Usuels

ARON, Paul, SAINT-JACQUES, Denis, VIALA, Alain, *Le dictionnaire du littéraire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010.

BOEN hors-série n°1 du 14 février 2002, chapitre consacré au cycle des apprentissages fondamentaux, introduction générale : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>.

Dictionnaire de l'Académie française, (1798, 1878, 1932-1935, 1986 - ?).

Dictionnaire *Le petit Robert*.

Document d'accompagnement des programmes, « Le langage à l'école maternelle », CNDP, 2006

Document d'accompagnement des programmes, « Lire au CP » [1], CNDP, 2003, et [2], 2004 et 2010

Document d'accompagnement des programmes, *Document d'application des programmes*, « Littérature cycle 3 » [1], CNDP, 2002.

Liste de référence 2007 des œuvres de littérature pour le cycle II », octobre 2007, site eduscol.

GRIMAL, Pierre, *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Presses Universitaires de France, 1951.

LAPLANCHE Jean, PONTALIS, Jean-Bertrand, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.

Le dictionnaire de l'académie française dédié au Roy, 1^{ère} édition, 1694.(1718 ; 1740 ; 1762).

Le Trésor de la Langue Française Informatisée, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Bibliographie

Ministère de l'éducation nationale, *Apprendre à lire*,
<http://media.education.gouv.fr/file/53/4/3534.pdf>.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Lettres et arts – spécialité Didactique de la littérature

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

« Agnès DOUCEY-PERRIN »

Thèse dirigée par **«Jean-François Massol »**

préparée au sein du **Laboratoire Traverses 19/21 EA/3748**

dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire.

Volume 2 : annexes

Thèse soutenue publiquement le **« 12 décembre 2012 »**,

devant le jury composé de :

M. Jean-Charles CHABANNE

Professeure des universités IUFM de Montpellier - Université Montpellier 2, Membre

M. Gérard LANGLADE

Professeur des universités, IUFM Université Toulouse Le Mirail, Rapporteur,

Mme Brigitte LOUICHON

Professeure des universités, IUFM, Université Bordeaux IV, Rapporteur

M. Jean-François MASSOL

Professeur des universités, Université Stendhal Grenoble 3, Membre

Mme Marie-Emmanuelle PLAGNOL-DIEVAL

Professeure des universités, Université Paris 12 / Paris Est Créteil, Présidente

Sommaire des annexes

<u>LES REPRÉSENTATIONS DE LA LECTURE</u>	5
<u>Bobigny C1 décembre</u>	5
<u>BOBIGNY C1 DÉCEMBRE</u>	6
<u>Bobigny C3 décembre</u>	8
<u>Gagny Janvier : A quoi ça sert de savoir lire ?</u>	9
<u>Gagny Janvier : A quoi ça sert de savoir lire ?</u>	10
<u>LECTURE LITTÉRAIRE ET PROCÉDURES MISES EN ŒUVRE</u> ...	13
<u>Pages extraites du début de l'album</u>	13
<u>Bobigny C3 lecture du début de <i>Le monstre qui voulait qu'on l'aime</i></u>	14
<u>Page extraite de la fin de l'album</u>	17
<u>Bobigny C1 auditure de la fin de : <i>Le monstre qui voulait qu'on l'aime</i></u>	17
<u>Page extraite du début de l'album</u>	20
<u>Bobigny C2 Lecture du début de : <i>Les trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup</i></u> .	20
<u>OBSERVER L'ACTIVITÉ FICTIONNALISANTE DES ÉLÈVES</u>	23
<u>Bobigny auditure du texte : <i>Hansel et Gretel</i></u>	23
<u>Bobigny C1</u>	23
<u>Auditure du texte : <i>Le grand voyage de Nils Holgersson</i></u>	26
<u>LECTURE COLLECTIVE DE L'ALBUM <i>C'EST PAS MOI</i></u>	28
<u>Page extraite de l'album</u>	28
<u>C1 lecture de la première phrase du texte <i>C'est pas moi</i></u>	28

<u>C3 lecture de la première phrase du texte <i>C'est pas moi</i></u>	30
<u>ENTRETIENS INDIVIDUELS</u>	33
<u>Ahmed C1 Lecteur décembre</u>	33
<u>Ahmed C1 Lecteur février</u>	33
<u>Pages extraites de l'album <i>J'veux pas y aller</i></u>	34
<u>Ahmed C1 Lecteur mai</u>	36
<u>Yannick C1 Lecteur-décodeur : décembre</u>	38
<u>Yannick C1 Lecteur-décodeur février</u>	39
<u>Yannick C1 Lecteur-décodeur mai</u>	41
<u>Mirvin C2 lecteur-décodeur-partiel : décembre</u>	43
<u>Mirvin lecteur-décodeur-partiel : février</u>	43
<u>Mirvin C2, lecteur-décodeur-partiel : mai</u>	44
<u>Milan C3 lecteur-décodeur : février</u>	46
<u>Milan, C3, lecteur-décodeur-partiel : mai</u>	46
<u>EXTRAITS DES MANUELS</u>	47
<u>Extrait du guide pédagogique <i>Chut je lis, tableau</i></u>	47
<u>Page de lecture type pour <i>Max, Jules et leurs copains</i></u>	48
<u>Page de lecture type pour <i>A l'école des albums</i></u>	50

Les représentations de la lecture

Bobigny C1 décembre

Adulte

- Un livre ça sert à quoi ?

Maroua

- A lire.

Samy

- A regarder les pages.

Yannis

- à bien lire, à bien faire la mémoire.

Adulte

- Qu'est-ce que ça veut dire bien faire la mémoire ?

Yannis

- Ben à pas oublier.

Adulte

- Une histoire ça sert à quoi ?

Chaina

- A lire les pages.

Samy

- A écrire.

Chaina

- Quand on a peur de dormir tout seul et mon papa il lit une histoire.

Yannis

- Mais moi, j'aime pas les histoires, mais j'aime bien les histoires qui fait peur, mais j'aime pas les histoires de garçon.

Maelle

- Moi mon père il me lit des histoires de bébé, il m'appelle bébé.

Idriss

- Moi j'aime bien lire des histoires d'aventure.

Lara

- Ça sert aussi si on écoute bien on va réussir à apprendre à lire.

Yanis

- Mon père me raconte des histoires d'un ogre.

Bobigny C1 décembre

Adulte

- Un livre ça sert à quoi ?

Ricardo

- A lire.

Silly

- A lire.

Mélissa

- A regarder les images.

Adulte

- Une histoire ça sert à quoi ?

Kirthanan

- Mais c'est pour bien lire les images.

Mirvin

- On lit au CP / Mais aussi on apprend à lire.

Kirthanan

- On est en CP c'est pour travailler.

Adulte

- Et les histoires ça sert à quoi ?

Firat

- On apprend le français.

Mirvin

- Pour apprendre à lire à écrire.

Adulte

- Moi je vous apprends à lire et à écrire ?

Abdoulaye

- Non, tu nous apprends à rien faire.

Israe

- On se repose avec toi.

{ Aichata lit le titre }

Aichata

- Moi j'aime bien les histoires.

Jérémy

- A apprendre à lire.

Ryad

- A regarder les images. Quand tu lis une histoire il faut les remettre en ordre sinon on se fait gronder.

Annexes

Stefan

- Ça peut apprendre à savoir des choses, apprendre à savoir ce qu'il y a dans le livre.

Ryad

- Il faut pas déchirer les livres sinon la maîtresse elle va nous engueuler.

Elisée

- Pour comprendre les choses qui sont dedans.

Adulte

- C'est quoi les choses ?

Elisée

- Les mots, les phrases.

Maryam

- Comprendre ce qui va se passer dans le livre. A lire.

Aichata

- A dialoguer.

Adulte

- A savoir des choses.

Abdoulaye

- A imaginer des trucs.

Adulte

- Tu peux donner un exemple ?

Abdoulaye

- Etre un homme fort...

Ramita

- Ça sert à lire à l'école, à travailler sur des livres.

Célia

- Ça sert à apprendre des mots pour les garder dans la tête.

Bobigny C3 décembre

Adulte

- Un livre ça sert à quoi ?

Dylan

- Ça sert à lire.

Koumba

- A regarder des images.

Henddy

- A regarder les images qui font peur.

BATROU

- Pour les maîtresses / Pour lire.

Anna

- A apprendre à lire.

Abdel

- C'est quand les gens qui lisent des histoires il faut écouter.

Donia

- On a besoin des livres pour faire à manger, les livres de faire à manger tu sais...tu sais.

Abdel

- Les livres de recettes.

Adulte

- Et les histoires ça sert à quoi ?

Batrou

- A apprendre à lire.

Donia

- A lire les mots.

Adulte

- Les histoires ça sert à quoi ?

Anna

- A écouter.

Donia

- A lire aussi.

Batrou

- On peut les lire toute la semaine aussi.

Abdel

- Ça sert à pas faire de cauchemars.

Coralie

- Pour pas faire de cauchemars maman me lit une histoire douce.

Gagny Janvier : A quoi ça sert de savoir lire ?

Inès C

- Ça sert à lire seul et je pourrai raconter des histoires à mes enfants.

Raphaël L

- Ça sert à comprendre les livres, à lire des livres à nos frères ou à nos sœurs.

Thomas

- Ça sert à comprendre des contes.

Valentin :

- On arrive à lire des contes.

Grâce

- Ça sert à lire avec ses parents

Cylvio

- Ça sert à bien comprendre et à bien savoir lire.

Mélissa

- Ça me sert à lire des histoires.

Raphaël D

- Quand on lit on voyage dans les livres, dans les pays et quand il y a des jeux de société on peut jouer. Quand on s'ennuie on peut lire, ça sert à écrire des livres, à faire des histoires.

Erinn

- Ça sert à écrire des lettres à la maîtresse. Apprendre à lire ça sert à écrire, à lire des histoires le soir.

Alban

- Dans les jeux de 7 familles, on peut lire les mots.

Inès H

- Ça sert à bien lire quand on sera grand. Ça sert à bien articuler les mots. Savoir lire c'est aussi comprendre ce qu'on lit.

Maël

- Ça sert à déchiffrer les mots et à lire des histoires.

Guessy

- Ça sert à lire des livres. Pour moi, le soir tu peux te raconter des histoires.

Mathys

- Ça sert à apprendre.

Charlotte

- On peut lire tout seul.

Emma

- Ça sert à comprendre des informations.

Gagny Janvier : Aimez-vous les histoires ? Pourquoi ?

Eléonore

Oui, ça peut être drôle, triste, bien...

Guessy

J'aime bien les histoires parce que c'est intéressant, ça peut être drôle.

J'aime bien les histoires qui font peur. J'aime bien les histoires parce que tu peux les imaginer dans ta tête les histoires. Tu peux dessiner les personnages et les décrire.

J'aime bien les histoires parce que ça nous fait réfléchir, ça nous sert à écrire des contes que tu nous as lus. Je pourrai écrire et lire les histoires que tu nous as lues à ma petite cousine.

Maël

J'aime bien les histoires parce qu'il y a des animaux.

Erinn

J'aime les histoires qui parlent de princes et de princesses, il y a des filles qui doivent embrasser des grenouilles ! Moi je vais inventer des histoires. Si tu me lis des histoires, le soir après on peut faire de jolis rêves. Ça nous donne des idées pour inventer des histoires.

Raphaël D

Ça sert à imaginer qu'on est dedans, ça sert à écouter, à lire et à écrire des histoires, à regarder les images. Ça sert aussi à bien dessiner.

Emma :

Ça nous fait rêver.

Mathys

Ça sert à se rappeler des images, à les comprendre, ça sert à écouter des choses importantes.

Alban

J'aime bien qu'on me raconte des histoires.

Eloïse

Moi aussi !

Inès H

Moi, j'aime écrire des histoires parce que j'aime les histoires. Ça me fait rêver. Je peux écrire de nouvelles choses dans mon conte et quand je serai plus grande je pourrai écrire des histoires.

Annexes

J'aime qu'on me lise des histoires parce que ça me fait voyager dans les livres, la nuit je peux faire de beaux rêves. Après quand j'aurai des enfants, je pourrai leur lire des histoires. Quand tu me lis des contes de princesses, je suis plongée dans mon imagination et ça me fait penser à des moments que j'ai vécus. Je vois le prince, la princesse, la reine et le pois dans mon imagination. Parfois quand je lis des contes romantiques ça me fait l'impression que je suis dans le pays où il y a le prince, la princesse, le pois et la reine.

Charlotte

C'est intéressant, on peut lire des histoires quand la maîtresse écrit au tableau, quand la maîtresse nous laisse le temps de lire. L'histoire entière permet de comprendre même les mots qu'on ne comprend pas.

Thomas

J'aime bien les histoires parce que c'est doux, ça me calme. J'aime bien les contes de fées parce que ça parle de princes et de princesses.

Valentin

Il y a des trucs rigolos dans Trop ceci cela. J'aime les contes, j'adore les contes de princes. J'adore les histoires, quand maman raconte une histoire la nuit je m'endors bien. Des fois, maman me lit La Belle et la bête.

Rayan E

J'aime bien les histoires pour apprendre à lire.

Inès C

J'aime les histoires parce que les histoires ça fait comprendre les choses. Plus tard je pourrai raconter des histoires à mes enfants, à mon petit frère. J'aime bien quand toi tu racontes les histoires. Quand tu lis des histoires ça peut me faire comprendre des choses. J'aime bien quand toi tu me racontes des histoires, ça me berce. J'aime aussi les histoires quand je suis dans mon lit, ça m'endort, ça me fait rêver. J'aime bien quand toi tu me racontes Cendrillon, ça me fait rêver parce que moi j'aimerais être Cendrillon. J'aime quand maman me raconte des histoires le soir. A chaque fois elle me dit toi aussi quand tu seras grande tu pourras raconter des histoires toute seule. J'aime bien l'histoire Léon et son croco parce que Léon est au bord du pont, il tombe dans l'eau. Il a plongé dans l'eau pour aller chercher son bâton et après il l'a mis entre les dents du croco. Cette histoire je ne l'ai pas chez moi et j'aurais aimé l'avoir. J'aime bien La Belle au bois dormant. Je l'ai à la maison mais c'est pas la même qu'en classe. Je préfère celle que toi maîtresse tu as lue.

Dans le livre Le Prince et les grenouilles quand le petit garçon embrasse la grenouille ses cheveux deviennent verts ça me fait rire. J'aime bien aussi l'histoire du roi dans C'est moi le roi. C'est lui qui commande tout et moi aussi des fois je commande tout avec ma sœur. Mais on joue c'est papa et maman qui commandent.

Samuel

J'aime les histoires parce que c'est trop bien J'adore regarder Barbe Bleue et La Princesse et les grenouilles. J'adore les contes.

Cylvio

J'aime bien les histoires parce que ça commence bien et ça finit bien et des fois c'est l'inverse. Dans Le garçon qui criait au loup c'est bizarre il mange tout le monde. J'aime bien les histoires longues, ça m'endort, ça me fait rêver. J'aime bien C'est moi le roi, Le prince des grenouilles, Trop ceci cela.

J'aime bien Le Petit Chaperon rouge mais j'aime pas la fin parce que d'habitude le loup ne mange pas le petit chaperon rouge

Raphaël L

J'aime les histoires parce qu'on comprend les contes.

Rayhan N

J'aime bien les histoires. J'aime les livres parce que ça me fait plaisir.

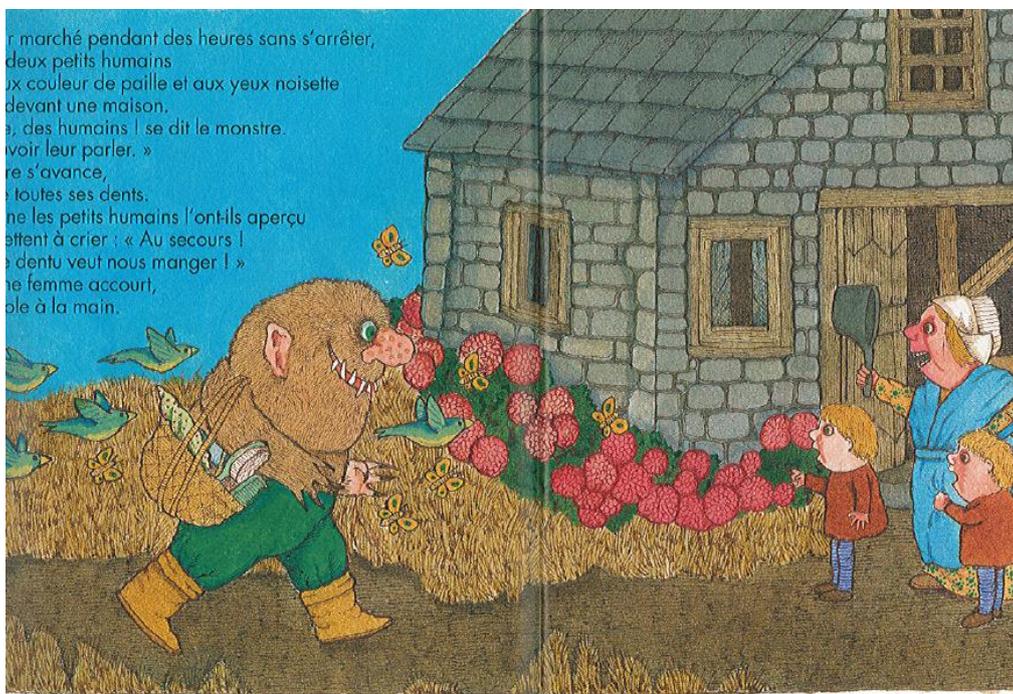
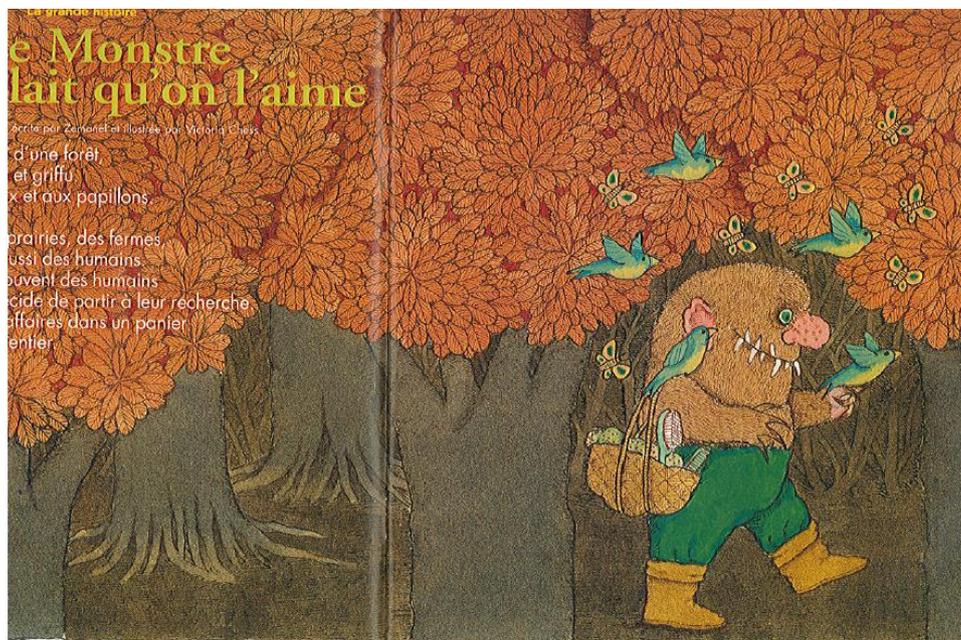
Mélissa

J'aime bien les histoires parce que ça m'apprend à lire, à lire aussi les contes de fées.

Lecture littéraire et procédures mises en œuvre

Pages extraites du début de l'album

Le monstre qui voulait qu'on l'aime



Bobigny C3 lecture du début de Le monstre qui voulait qu'on l'aime

Adulte

- Je vais vous lire l'histoire du monstre.

Haimadou

- Tu lis le titre ?

Adulte

- Le monstre qui voulait qu'on l'aime.

{Les élèves regardent l'image 1.}

Henddy

- Il a des poils, des dents pointues, des grandes griffes, ah il est drôle il a un panier.

Myriam

- C'est pas un monstre, il est gentil.

Alban

- C'est pas un monstre, c'est un paysan.

Myriam

- Un monstre c'est pas comme ça.

Donia

- Si c'est un ogre regarde un ogre.

Adulte

- Pourquoi tu dis que c'est un paysan ?

Donia

- Il est vert son pantalon et ses bottes.

Adulte

- Ecoutez le texte // Dans une grotte, au milieu d'une forêt, vit un monstre dentu, poilu, griffu /// Alors c'est un monstre ou non ?

Henddy

- Oui c'est un monstre, il est dentu griffu poilu.

Adulte

- Qu'est-ce que ça veut dire ?

Henddy

- Il a des dents qui sont grandes, et puis***

Adulte

- Griffu ? Des griffes.

Henddy

- Ah oui, là des griffes.

Adulte

- Et encore ?

Koumba

- Des poils... il est poilu, il a des poils.

Annexes

Myriam

- Oui, c'est un monstre mais c'est un monstre bizarre.

Adulte

- On verra tu veux bien, je lis la suite de l'histoire Donc c'est l'histoire d'un monstre qui a de grandes dents, des griffes et de longs poils. Ecoutez la suite « Dans une grotte, au milieu d'une forêt, vit un monstre dentu, poilu, griffu. Le jour, il parle aux oiseaux et aux papillons. La nuit, il rêve. Dans ses rêves, il voit des prairies, des fermes, des villages, des villes et aussi des humains. Les oiseaux lui parlent si souvent des humains qu'un matin le monstre décide de partir à leur recherche. Alors hop ! il prépare ses affaires dans un panier et il s'engage sur un petit sentier. Comment est-il ce monstre ?

Henddy

- Dentu griffu poilu.

Anna

- La nuit il rêve, il rêve quoi maîtresse ?

Marta

- Qu'on l'aime, écoute la maîtresse.

Adulte

- Lecture Dans ses rêves, il voit des prairies, des fermes, des villages, des villes et aussi des humains.

Marta

- Il rêve des humains, parce qu'il est pas un humain...

Adulte

- Pourquoi ?

Marta

- Ben parce qu'il rêve...

Anisse

- Oui, il rêve voilà c'est tout...

Adulte

- Qu'est-ce qu'on apprend encore sur lui ? que fait-il ?

Alban

- Il part avec un panier et des oiseaux.

Marta

- Il parle avec des oiseaux.

Henddy

- Il est moche maîtresse, regarde il a le nez tout gros. Il est méchant c'est un monstre.

Adulte

- Comment sais-tu qu'il est méchant ?

Henddy

- C'est un monstre. Il parle aux oiseaux pour les manger.

{Relecture}

Adulte

- Est-ce que le texte dit qu'il veut manger les oiseaux ?

Alban

- Non, ils parlent avec eux, mais c'est pour les manger tu sais maîtresse. Oui, les monstres c'est ça.

Henddy

- Non ils parlent avec eux tu te trompes, il les mange pas.

Koumba

- Oui, mais tu vois moi... moi... je crois que ... que il va les manger ou quelque chose comme ça.

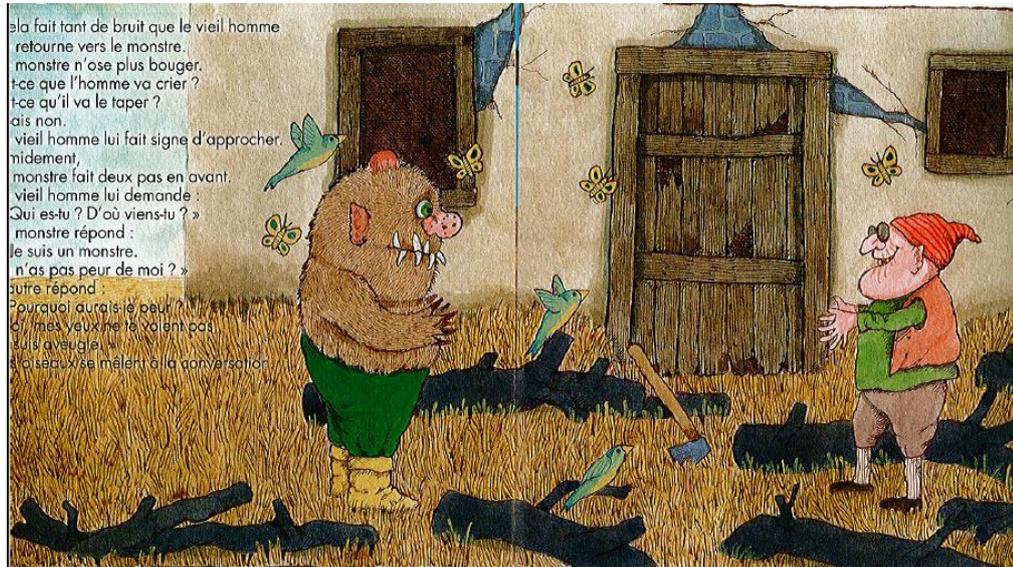
-

Adulte

- Bon, je lis la suite et on va voir si Koumba. a raison. Après avoir marché pendant des heures sans s'arrêter, il aperçoit deux petits humains aux cheveux couleur de paille et aux yeux noisette qui jouent devant une maison. « Chouette, des humains » se dit le monstre. Je vais pouvoir leur parler. » Et le monstre s'avance, souriant de toutes ses dents. Mais à peine les petits humains l'ont-ils aperçu qu'ils se mettent à crier : « Au secours ! Un monstre -dentu veut nous manger ! » Aussitôt, une femme accourt, une casserole à la main. Et ... boum ! Le monstre se retrouve par terre avec une énorme bosse sur la tête. La femme et les petits humains aux cheveux couleur de paille et aux yeux noisette s'enferment dans la maison. « Bon, se dit le monstre, j'ai dû tomber sur des humains bizarres. »

{Enfants crient... Ahhhh }

Page extraite de la fin de l'album



Cela fait tant de bruit que le vieil homme
 retourne vers le monstre.
 Le monstre n'ose plus bouger.
 Est-ce que l'homme va crier ?
 Est-ce qu'il va le taper ?
 Mais non.
 Le vieil homme lui fait signe d'approcher.
 Timidement,
 le monstre fait deux pas en avant.
 Le vieil homme lui demande :
 « Qui es-tu ? D'où viens-tu ? »
 Le monstre répond :
 « Je suis un monstre.
 Tu n'as pas peur de moi ? »
 L'autre répond :
 « Pourquoi aurais-je peur ?
 Moi, mes yeux ne te voient pas,
 je suis aveugle. »
 Les deux se mêlent à la conversation.

Bobigny C1 auditure de la fin de : *Le monstre qui voulait qu'on l'aime*

Adulte

- Le voilà devant une maison qui a l'air abandonnée: murs, portes, fenêtres et toit sont en bien mauvais état. Les champs alentour ne sont plus cultivés. Devant la maison, un vieil homme courbé coupe du bois avec difficulté. Mais cette fois, pas question de s'approcher. Le monstre décide de s'en aller avant de se faire repérer. Mais en reculant, CRAC! Il écrase une grosse branche. Cela fait tant de bruit que le vieil homme, se retourne vers le monstre. Le monstre n'ose plus bouger. Est-ce que l'homme va crier? Est-ce qu'il va le taper? Mais non. Le vieil homme lui fait signe d'approcher. Timidement, le monstre fait deux pas en avant. Le vieil homme lui demande: « Qui es-tu? D'où viens-tu? » Le monstre répond : « Je suis un monstre. Tu n'as pas peur de moi ? » L'autre répond : « Pourquoi aurais-je peur ? Moi, mes yeux ne te voient pas, je suis aveugle. »

Qui est aveugle ?

Samy

- Le monstre... oui, le monstre.

Adulte

- Qui est aveugle ? Le monstre ? écoutez : Le monstre répond : « Je suis un monstre. Tu n'as pas peur de moi ? » L'autre répond : « Pourquoi aurais-je peur ? Moi, mes yeux ne te voient pas, je suis aveugle. »

Maelle

- L'homme, il a des lunettes, c'est pour ça quand on est aveugle on a des lunettes.

Adulte

- Il a peur du monstre ?

Lara+ Samy

- Non, non.

Adulte

- Pourquoi ?

Samy

- Parce que c'est aussi un monstre lui aussi. Il est moche regarde, tu vois. c'est un monstre, un homme monstre alors ils sont amis... tu as dit l'autre répond, l'autre c'est l'autre monstre et tu vois l'image elle dit que c'est un monstre, il a des grandes dents aussi comme le monstre. Alors il a pas peur parce que c'est aussi un monstre.

Adulte

- Est-ce que le texte dit que c'est un monstre, écoutez : « Le vieil homme lui fait signe d'approcher. Timidement, le monstre fait deux pas en avant. Le vieil homme lui demande: « Qui es-tu? D'où viens-tu? » » Qui sont les personnages ?

Idriss

- Le vieil homme et le monstre.

Adulte

- Tu peux les montrer ?

Idriss

- Ça c'est le monstre. Ça c'est le vieil homme.

Samy

- Oui, mais tu vois, regarde comme il est là ses dents.... Il est aussi un monstre. Donc il a pas peur parce que c'est un monstre.

Adulte

- Ecoute ce que dit le vieil homme « Pourquoi aurais-je peur ? Moi, mes yeux ne te voient pas, je suis aveugle. » Est-ce qu'il voit le monstre ?

Idriss

- Non !

Chaina

- Ah maîtresse, j'ai compris, toi tu dis que le vieil homme il a pas peur parce qu'il voit pas que le monstre est moche.

Adulte

- Ce n'est pas moi qui le dis, c'est le vieil homme. Moi j'ai lu ce que dit le vieil homme.

Idriss

Annexes

- Ah, oui d'accord... alors il a pas peur parce qu'il le voit pas... ça y est j'ai compris.

Samy

- Et dans l'image il est moche pour qu'on voie qu'il est aveugle, donc qu'il est pas comme nous.

Adulte

- Etre aveugle qu'est-ce que ça veut dire ?

Idriss

Ça veut dire qu'on voit rien.

Adulte

- Et alors quand on ne voit pas, on est moche ? on est laid ?

Samy

- Euh, ben si dans l'histoire c'est comme ça, il dessine un moche pour dire qu'il voit rien. Et aussi les lunettes c'est pour ça.

Lara

- Mais aussi maîtresse tu as pas bien regardé c'est aussi un monstre. Il le dit pas mais c'est aussi un monstre parce que...

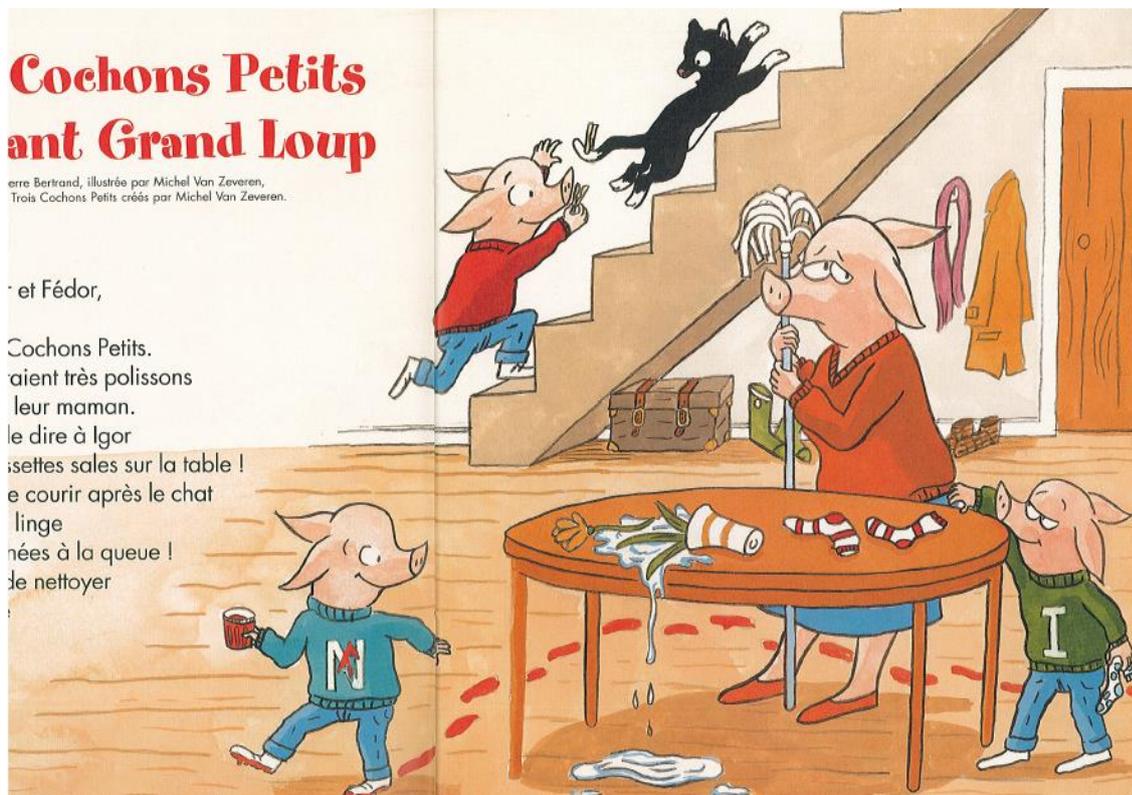
Adulte

- Parce que quoi ?

Lara

- Parce que c'est un monstre !

Page extraite du début de l'album



Bobigny C2 Lecture du début de : *Les trois Cochons Petits et le Méchant Grand Loup*

Ryad

- C'est l'histoire des trois petits cochons et du loup, je la connais.

Adulte

- Tu es sûr ?

Ryad

- Oui c'est pareil.

Abdoulaye

- C'est presque pareil mais ils ont mis les mots à l'envers.

Adulte

- Qui, ils ?

{Pas de réponse}

- quels mots ?

Abdoulaye

- Les mots petits cochons, il dit trois cochons petits pas petits cochons.

Kirthanan

- Il y a trois petits cochons et leur maman.

Ryad {qui regarde l'image}

- non pas leur maman, dans l'histoire y a pas de maman.

Adulte

- Comment tu le sais ?

Ryad

- Je la connais. On l'a lue à la maternelle.

Abdoulaye

- Y'a des traces là je vois.

Kirthanan

- de la confiture.

Ryad

- du verre (un verre).

Mélissa

- Il a mis de la confiture sur ses chaussures.

Jérémy

- Il a renversé / il a mis de la confiture.

Aichata

- Il met de la confiture sur ses chaussures après ça fait des traces.

Ryad

- Il prend les chaussettes.

Adulte

- Il était une fois Igor, Nestor et Fédor, trois petits cochons qui l'on appelait les Trois Cochons Petits. Ces Trois Cochons Petits étaient très polis et ils fatiguaient beaucoup leur maman.

Mélissa

- Ça veut dire quoi polis ?

Abdoulaye

- Ça veut dire méchant.

Mirvin

Ça veut dire pas poli.

Adulte

- Ça veut dire qu'ils ne sont pas sages.

Ryad

- le chat il a peur.

Adulte

- « Pauvre maman, fatiguée de dire à Igor de ne pas mettre ses chaussettes sales sur la table ! Pauvre Maman, épuisée de courir après le chat pour lui retirer les pinces à ligne que Fédor lui avait accrochées à la queue ! Pauvre Maman, excédée de nettoyer les empreintes de confiture que Nestor avait collées sur le parquet ! »

Ryad

- il boit quoi Igor ? il a un verre.

Abdoulaye

- C'est pas Igor, c'est Nestor regarde il a mis de la confiture partout.

Ryad

- Il boit quoi Igor ? il a un verre.

Jenah

C'est la confiture.

{Ryan se lève}

Adulte

- où vas-tu Ryan ? Reviens écouter l'histoire.

{Il change de place et vient s'asseoir à côté de l'adulte}

Adulte

- « Ce jour-là, Maman Cochon eut beau se fâcher, menacer de tout répéter à Papa Cochon quand il reviendrait de voyage, les Trois Cochons Petits n'en firent qu'à leur tête. Alors très énervée, Maman Cochon décida les mettre dehors. « J'en ai assez ! leur dit-elle d'un ton sec. Vous rentrerez quand vous serez calmés ! » »

{Pendant la lecture Ryan cherche à voir les images et répète 3 fois : « montre les images maîtresse }.

Mélissa

- Mais y a le loup après, elle est méchante il y a le loup.

Kirthanan

- Elle a dit dehors {reprise de l'intonation de la lecture}

Adulte

Elle a raison d'être en colère ?

Varamita

- Oui, ils sont méchants.

Abdoulaye

- polisson.

Adulte

- « Puis maman Cochon ferma la porte à double tour et elle s'allongea dans un fauteuil. Les Trois Cochons Petits tambourinèrent à la porte, mais sans résultat. Ils essayèrent de passer par la fenêtre, mais elle resta bien fermée. « ça alors, s'offusqua Fédor, Maman nous a enfermés dehors ! » Igor se désola : « Elle ne nous aime plus ! » « Méchante maman ! » s'indigna Nestor. « Qu'allons-nous devenir ? » entonnèrent-ils d'une seule voix. Nestor reprit : « Je sais. Allons voir la police pour qu'elle dise à Maman de nous ouvrir la porte. »

{Les élèves écoutent sans réagir verbalement, ne demandent plus les images}

Abdoulaye

- Continue maîtresse.

Ryan

- Montre les images – tu sais le loup il va passer par la cheminée.

Observer l'activité fictionnalisante des élèves

Bobigny auditure du texte : *Hansel et Gretel*

Mirvin

- y'a un garçon et une fille, c'est Hansel et Gretel / euh i sont dans la forêt / y a une femme méchante, y disent une sorcière mais tu vois là c'est pas une sorcière / y a une maison en bonbons / il est gentil Hansel / y a aussi la méchante femme qui va mettre Hansel dans le four / y a Gretel, elle va - euh - jeter la sorcière dans le four/ après je sais plus...

Bobigny C1

Ahmed

- Moi j'ai dessiné le frère et la sœur. Je voudrais être le garçon / parce que le garçon c'est le plus fort / c'est lui qui jette les cailloux pour tr pour trouver son chemin.

Lara

- Oui, mais c'est pas le plus fort parce que la sorcière elle le met dans la cage.

Yannick

- C'est vrai, la sorcière elle le met dans la cage et après elle va le manger...

Ahmed

- Oui, mais après il va sortir de la cage et il va se sauver alors il est fort.

Marroua

- Mais c'est la fille qui le fait sortir, c'est elle qui jette la sorcière dans le four alors c'est la fille la plus forte.

Ahmed

- oui là, mais autrement dans les histoires après les garçons sont les plus forts, c'est pour ça que j'aime pas celle-là.

Christo

- Mais moi, je veux être la sorcière parce que la sorcière elle est maligne. C'est pour ça, j'ai dessiné la sorcière, elle est maligne... elle elle elle met une maison en sucre pour les pour que les enfants y viennent et comme ça elle les attrape.

Lara

- Oui, mais aussi elle tombe dans le four, alors elle est un peu bête tu vois.

Marroua

- Non c'est la fille qui est maligne c'est elle qui la pousse dans le four.

Christo

- Oui, alors tu peux aussi dire que tu veux être celui qui est le plus malin.

Samy

- Tu as dit la sorcière, mais c'est pas une sorcière, une sorcière elle mange pas les enfants... et puis elle elle les transforme.

Adulte

- elle les transforme ?

Samy

- Tu vois, et ben dans les histoires les sorcières elle font des transformes.

Adulte

- Tu veux dire des transformations ?

Samy

- Oui, avec une baguette ; alors si elle veut qu'il est gros elle va dire abracadabra et le faire grossir. C'est pour ça, c'est pas une sorcière. Elle fait juste manger les enfants... les sorcières elle mange pas les enfants...

Si c'est une sorcière elle a fait une maison en sucre, tu vois elle a transformé en sucre...

Marroua

- Moi j'en connais pas des histoires de sorcières qui mangent des enfants...

Adulte

- Tu connais d'autres personnages qui mangent les enfants ?

Samy

- Les ogres pas les sorcières. Alors je crois que c'est pas une vraie sorcière c'est une femme qui est déguisé et elle veut manger les enfants.

Yannick

- Regarde aussi, elle a raison, regarde l'image c'est une femme qui est déguisée et après la femme déguisée elle dit c'est une sorcière et après c'est une cuisinière. Moi j'ai dessiné le four quand la fille elle la met dans le four pour la manger.

Maëlle

- Moi, j'ai dessiné la maman de Hansel et Gretel.

Ahmed

- On parle pas de la maman...

Maëlle

- Si au début c'est la maman qui est méchante... elle veut faire mourir les enfants, elle les aime pas.

Marroua

- C'est pas une maman...

Maëlle

- Si

Plusieurs enfants :

- Non.

Annexes

Adulte

- Ecoutez, je vous relis le début.

Ahmed

- Tu vois c'est pas la maman c'est la marâtre c'est pas la maman la marâtre.

Maëlle

- C'est une maman qui aime pas ses enfants... elle est méchante. Tu sais la maîtresse elle a dit l'autre jour : la marâtre c'est une mère qui est méchante parce que c'est pas ses enfants.

Adulte

- Oui, tu as raison, souvent dans les contes on ne parle pas de la maman mais de la belle-mère, on dit la marâtre.

Maëlle

- Oui, alors je l'ai dessinée, parce que moi tu sais la copine de mon papa aussi elle est méchante. voilà... alors j'ai dessiné la femme et à la fin elle est devenue gentille, tu vois... après elle est gentille parce que les enfants ils sont riches alors elle est contente.

Auditure du texte : *Le grand voyage de Nils Holgersson*

Question Quel passage du texte avez-vous dessiné ? Pourquoi ?

Maëlle

Moi j'ai dessiné quand il est parti, la maman et le papa ils le cherchent partout et ils pleurent parce qu'ils ont perdu leur fils. Alors tu vois la maman elle pleure et le papa il cherche.

Ahmed

C'est pas dans l'histoire.

Maëlle

Non euh si quand il est parti sur les oiseaux tu sais avec les noix.

Adulte

Tu veux dire avec les oies ?

Maëlle

Oui les grands oiseaux ceux qui partent en Afrique et qu'il emmène le petit garçon.

Ahmed

Oui mais dans l'histoire c'est pas écrit que la maman elle pleure.

Maëlle

Mais quand ton fils il a disparu alors la maman elle pleure. Et quand Nils il revient, les parents sont contents.

Adulte :

Qu'as-tu dessiné Varamika ?

Varamika

Moi j'ai dessiné Nils il a tiré la queue du loup.

Henddy

Mais c'est pas un loup, c'est un renard

Varamika : oui mais j'ai dessiné un loup parce que parce que parce que...

Henddy

Mais tu aurais dû dessiner un renard

Adulte

Alors pourquoi tu as dessiné Nils qui tire la queue du renard ?

Varamika

Parce que j'aime bien parce que le loup il a pas vu et alors il a fait {l'enfant mime le renard ouvre la gueule}

Israe

Oui, mais c'est le renard.

Varamika

Oui, mais j'ai dessiné un loup.

Adulte

Pourquoi tu aimes ce passage ?

Annexes

Varamika C'est rigolo maîtresse le loup il fait {l'enfant fait à nouveau la même mimique} et puis après la noix elle se sauve.

Adulte

L'oie s'envole ?

Varamika

Oui, parce qu'il ouvre la... la... gueule.

Lecture collective de l'album *C'est pas moi*

Page extraite de l'album



C1 lecture de la première phrase du texte *C'est pas moi*

Texte : « Maman est rentrée dans ma chambre très en colère, avec les joues toutes rouges et les cheveux ébouriffés en disant que j'allais regretter ce que j'avais fait. »

Adulte

Vous allez essayer de lire le début de cette phrase. Puis me dire ce que vous avez compris et ensuite, je vous le lirai.

{Les élèves observent le texte qu'ils ont sous les yeux, su vocalisent certains mots }

Marroua

J'ai lu le premier mot c'est Maman

Chaina

Moi j'ai lu ma et rouge et aussi... les et que... et dans et...

Christo

Moi j'ai lu le début : Maman est.... dans ma... ch..cha... je sais pas. J'ai lu aussi fait et vitesse.

Adulte

Qui peut lire ce mot ? {montre le mot chambre}

Marroua

On le connaît pas ce mot, attends, je cherche dans l'image.

Chaina

Mais dans l'image on sait pas si j'ai trouvé maman est dans ma chambre.

Adulte

C'est bien Chaina mais tu as oublié ce mot {montre le mot rentré}.

Comment tu sais que c'est « chambre » ?

Chaina

Je l'ai vu dans l'image.

Adulte

Oui, mais comment peut-on vérifier que c'est bien écrit « chambre » ?

Marroua

Mais si regarde c'est dans l'image, c'est sa chambre, y'a des jouets et son lit là {montre le pied du lit}

Christo

parce qu'y a ch ça fait [ʃ] pas dans Christo, mais là ça fait [ʃ].

Ahmed

Moi j'ai lu la phrase : maman est rentrée dans ma chambre très en colère, avec les joues toutes rouges.

Marroua

Oui, mais Ahmed y sait déjà lire. Tu vois la maman elle est là, mais on n'est pas sûre qu'elle a les joues toutes rouges et même pas qu'elle est en colère. On la voit pas la maman. Et puis tu as pas dit vitesse et fait Christo il a reconnu les mots.

Christo

Elle a les joues rouges alors elle est en colère.

Chaina

Elle est en colère parce qu'elle a les joues rouges, mais on peut pas savoir si c'est vrai on la voit pas sa tête.

C3 lecture de la première phrase du texte *C'est pas moi*

Texte : « Maman est rentrée dans ma chambre très en colère, avec les joues toutes rouges et les cheveux ébouriffés en disant que j'allais regretter ce que j'avais fait. »

Adulte

Vous allez lire le début du texte, mais avant je vais vous expliquer ce qui se passe dans cette histoire. C'est un petit garçon qui raconte l'histoire. Il est dans sa chambre et sa maman entre dans sa chambre. Elle est en colère parce qu'il a fait des bêtises, mais le petit garçon ne parle pas des bêtises qu'il a faites. C'est le lecteur qui doit les deviner. Dans le texte que vous allez lire, on ne sait pas encore quelles bêtises il a faites.

{Les élèves observent le texte qu'ils ont sous les yeux, su vocalisent certains mots}

Coralie

J'ai trouvé *maman* et aussi est / dans / ma / et aussi... là c'est « rouge ».

Donia

J'ai trouvé ce mot je crois que c'est rentrée on l'a vu au début ce mot. Alors je crois que le début de la phrase c'est « Maman est rentrée ».

Adulte

Tu crois ou tu es sûre ?

Donia {relit}

Maman / est / rentrée. Oui je suis sûre.

Abdel

Ah j'ai trouvé c'est Maman est rentrée dans ma chambre. Je le connais pas chambre mais je crois que c'est chambre parce que tu l'as dit maitresse.

Coralie

Oui tu l'as dit et il y a [ʃ] et [bRə] mais je vois a mais je trouve pas...

Adulte

a+m ça fait [ã].

Gagny : Echanges à partir de l'album *C'est pas moi*

La maîtresse

Qu'est ce qui est pareil, pas pareil dans les textes que je vous ai lus ?

Thomas

Ce qui me plaît, c'est que Sophie s'excuse.

Valentin :

Dans Le Chat Botté, le chat raconte des mensonges mais il ne se dénonce pas alors que dans Les Malheurs de Sophie, Sophie se dénonce.

Inès C.

Dans Les Malheurs de Sophie, c'est elle qui a tout fait et dans C'est pas moi !, ce n'est pas le garçon qui a déballé sa chambre.

Guessy

Dans C'est pas moi !, le petit garçon fait croire à ses parents que ce n'est pas lui qui a fait les dessins sur le mur. Moi je pense que c'est le petit garçon.

Cylvio

Dans toutes les histoires les personnages mentent et ne se dénoncent pas sauf Sophie.

Raphaël D.

Dans Les Malheurs de Sophie et dans Le garçon qui criait au loup d'Esopé, les deux personnages mentent.

Adulte

D'après vous, dans C'est pas moi ! Est-ce le petit garçon qui a fait toutes les bêtises ? Regardez bien les illustrations.

Cylvio

C'est le sale type qui a fait toutes les bêtises, j'ai vu une image où il attrape la queue d'un chat.

Raphaël D.

Non, c'est le petit garçon parce que dans la deuxième image il est déguisé en crocodile et après il joue avec les jeux, les écrase. Ensuite il dit que c'est pas lui. Il ment.

Alban

C'est peut-être le papa qui a fait le bazar parce qu'il a écrit le mot à son fils.

Inès H.

L'enfant ressemble au sale type, c'est lui le sale type. Il fait des mensonges comme Sophie, le chat botté et Louis. On a une preuve que c'est lui le sale type parce qu'il a un pinceau rouge et j'ai vu une petite

échelle qui lui a permis de monter pour dessiner la tête du bonhomme sur le mur.

Inès C.

L'ombre ne bouge pas peut-être qu'il l'a dessinée.

Emma

Le petit garçon a dessiné sur les murs, il a joué avec l'aspirateur et quand il a mangé dans le frigo il a tout jeté par terre. C'est lui !

Mélissa

C'est pas le petit garçon parce qu'il jouait dans sa chambre, il s'était déguisé comme le sale type. Sa maman lui dit qu'il va regretter ce qu'il a fait. Mais comme il est dans sa chambre et pas dans le salon ça ne peut pas être lui !

Guessy

Et toi maîtresse tu penses que c'est le petit garçon qui a fait les bêtises ou le sale type ?

Entretiens individuels

Ahmed C1 Lecteur décembre

Adulte

C'est dur de lire ?

Ahmed

Un peu.

Adulte

Qu'est-ce que tu fais maintenant que tu sais lire ?

Ahmed

Je cherche des mots pour essayer de lire. Si y'en a que je connais pas, j'essaie de lire.

Adulte

Qu'est-ce que tu vas faire quand tu sauras tout lire ?

Ahmed

Je regarderai plus les livres.

Adulte

Pourquoi tu apprends à lire ?

Ahmed

Pour que nos parents y s'embêtent plus à nous aider. Mais je regarderai plus les livres.

Adulte

Tu as des livres à la maison ? Tu vas à la bibliothèque ?

Ahmed

Non non euh, des livres des bébés, non j'ai pas des livres chez moi, juste pour ma sœur...

Ahmed C1 Lecteur février

Adulte

Et les livres ça sert à quoi ?

Ahmed

À lire.

Adulte

À lire quoi ?

Ahmed

À lire à l'école, à la maison pour les devoirs. Les parents ils ont plus besoin de nous apprendre.

Adulte

Et les histoires ?

Ahmed

C'est pour les bébés. Pour leur lire

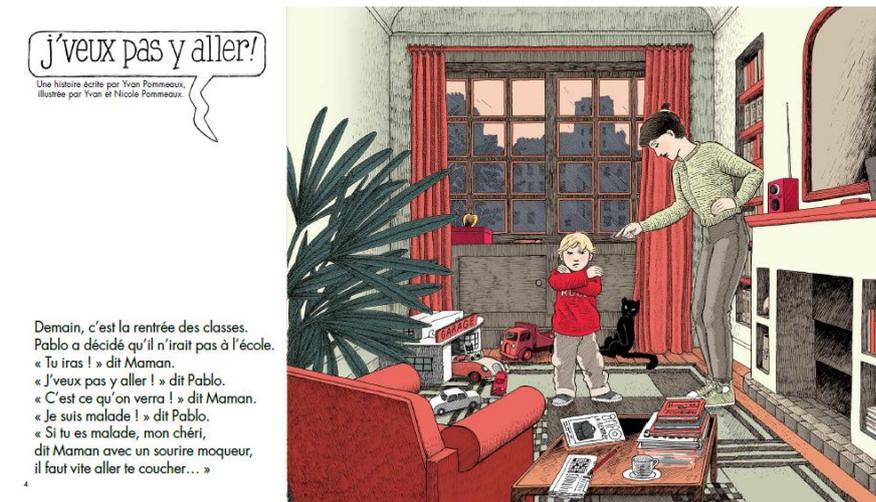
Adulte

Tu en lis des histoires ?

Ahmed

Non, enfin si des fois, le soir si mon père y me dit de rester dans ma chambre.
Pourquoi de rester dans ta chambre ?

Pages extraites de l'album *J'veux pas y aller*



Annexes

Maman entre dans la chambre.
« Je vais te lire une histoire, mon chéri »,
dit-elle en brandissant un livre
que Pablo reconnaît.
Pablo aime beaucoup ce livre,
mais il a décidé de faire la tête.
Il ronchonne : « Si c'est l'histoire de la fille
qui n'aime pas les garçons
et qui court plus vite qu'eux,
c'est pas la peine,
je la connais par cœur. »
Maman insiste :
« Cette fille a un joli nom,
elle s'appelle Atalante... »



« Je sais... Je sais... dit Pablo.
Elle promet d'épouser
celui qui la battra à la course.
Elle se croit la plus forte,
mais un petit malin arrive
avec trois pommes d'or
qu'une magicienne lui a données.
En courant, il sème les pommes,
Atalante perd du temps à les ramasser,
elle arrive deuxième, point final. »
« Ta façon de raconter
manque un peu de poésie »,
dit Maman en sortant de la chambre.
Elle ajoute : « Dors à présent,
demain tu te lèves tôt. »
« J'veux pas y aller ! » bougonne Pablo.
Il bâille. « Cette histoire est idiote,
dit-il à Gnouf.
Les garçons courent plus vite que les filles
et puis c'est tout... »
Il s'endort.



Cette nuit-là,
le lit de Pablo
se mit à tanguer
doucement.
Une rivière traversait
la jungle
de la chambre.



Ahmed C1 Lecteur mai

Adulte

Alors les livres ça sert à quoi ?

Ahmed

A lire et aussi à l'école... et puis... à lire des histoires.

Adulte

Tu en lis des histoires ?

Ahmed

L'histoire du garçon qui aime pas l'école, oui. Je l'aime bien.

Adulte

Pourquoi ?

Ahmed

Parce qu'il est amoureux de la fille qu'il a rêvée. Et puis les mots y sont beaux.

Adulte

Quels mots ?

Ceux des animaux qui crient quand il est sur la rivière.... Mais tu sais... le livre qu'on apprend à lire, il est pas comme ça... alors j'aime pas parce que... c'est comme les bébés, tu vois, ils font... comme les livres de bébés.

Mais y faut pas que tu le dises au maître, il sera pas content.

Adulte

Pourquoi tu dis que c'est la fille qu'il a rêvé ?

Ahmed

C'est moi qui crois que c'est la fille de ses rêves, parce que dans l'histoire il rêve à la fille. Alors moi, je crois que quand il rêve ainsi c'est la fille de son rêve, parce que... quand... quand je rêve... c'est comme ça. Sauf si c'est le cauchemar, mais là c'est pas pareil. Tu comprends maîtresse ?

Adulte

Oui je comprends ce que tu veux dire, c'est ton avis parce que dans le texte on ne dit pas vraiment qui est cette fille. C'est ça ?

Oui, C'est comme pour la course, l'histoire n'est pas finie, alors moi je peux dire qu'il va la battre. Mais toi tu peux penser que c'est la fille qui va gagner. C'est ça qui est bien dans cette histoire.

Ahmed

Et pourquoi tu décides que c'est le garçon qui va gagner ?

Ben parce que il a raison le garçon, il dit que les garçons courent plus vite que les filles. C'est vrai moi je bas toujours les filles quand on fait la course dans la cour.

Adulte

Ah bon ? Est-ce que tu veux que je te prête une histoire pour lire chez toi ?

Non... c'est pas la peine...

Adulte

Regarde les histoires que j'ai apportées, si tu veux, comme j'ai plusieurs livres, je peux t'en prêter une...

Annexes

Ahmed

Euh, j'aime bien aussi celle du garçon qu'est devenu tout petit.

Adulte

Tu veux que je te la prête...

Ahmed

C'est vrai maîtresse, tu peux me la prêter ? Mais après je te la redonne...

Adulte

Oui, bien sûr, tiens.

{ Il prend le livre, puis se ravise }

En fait, je sais pas... si je l'abime le livre...

Adulte

Pourquoi tu penses que tu vas l'abimer...

Ben oui, peut-être enfin je sais pas...

Adulte

Tu feras bien attention, et puis si tu l'abimes un petit peu ce n'est pas très grave. Je te le prête et tu le rendras au maître après.

Ahmed

D'accord, merci maîtresse, cette histoire aussi elle est bien.

Adulte

Alors tu vas la lire ?

Ahmed ben oui, un peu je sais lire un peu maintenant...

Yannick C1 Lecteur-décodeur : décembre

Adulte

Est-ce que tu te souviens de ce livre ? Et les livres ça sert à quoi pour toi ?

Yannick

Pour moi ? Euh c'est dur. Ben pour lire, pour apprendre à lire.

Adulte

Tu as envie d'apprendre à lire ?

Yannick

Oui, je sais presque, parce que euh... parce que je préfère lire que dessiner...

Adulte

Tu vas lire après ?

Yannick

Je sais ce que je vais faire comme métier, mais je m'en rappelle plus... ah voilà être policier.

Adulte

Et les histoires ?

Yannick

Ça sert à faire endormir les enfants... mais pas toujours... mais ma grande sœur elle lit mais elle lit... mais j'ai des livres.

Adulte

Quel livre tu lis à la maison ?

Yannick

Les cochons, les ours mais pas celle de l'école. Mais je fais des progrès, pour lire je recopie des phrases bien.

Adulte

Tu les lis tout seul ou on te les lis ?

Yannick

Non c'est moi je les lis, mais ma maman elle lit pas bien comme la maîtresse ou comme toi maîtresse alors je veux pas que ma maman elle lise l'histoire...

Adulte

Et ta sœur ?

Yannick

Non, elle lit ses histoires mais j'aime pas ses histoires de filles...

Adulte

Tu te souviens des histoires qu'on a lues ?

Yannick

Euh... oui le loup et les cochons, mais c'est pas comme la vraie histoire... c'est pas une vraie histoire...

Adulte

Comment pas une vraie histoire ?

Yannick

Ben le loup il est méchant dans la vraie histoire
Et là ben non, tu vois... pas très méchant, il mange presque la maman mais non ?

Adulte

Pourquoi il ne mange pas la maman ?

Yannick

Euh, je sais pas... mais...

Adulte

Écoute je te relis ce passage.

Yannick

Oui, si tu veux...

Adulte

Alors il la mange la maman ?

Yannick

Oui, presque mais, pas parce que la maman elle veut qu'il mange les enfants tu vois... parce qu'ils sont pas sages... tu vois !

Yannick C1 Lecteur-décodeur février

Adulte

Un livre, ça sert à quoi ?

Yannick

Euh... à lire... mais à apprendre à lire...

Adulte

Tu sais lire ?

Yannick

Un petit peu, mais pas bien comme toi ou le maître... parce que je trouve pas tous les mots.

Adulte

C'est normal, tu apprends encore.

Yannick

Oui, mais je sais pas tout lire alors il faut bien m'entraîner le soir pour lire.

Adulte

Tu veux essayer de lire ce livre ?

Yannick

Oui... je veux bien... attends, euh... je cherche les mots... euh j'ai vu « le »

Adulte

Tiens lis en haut de la page là, cette phrase et tu me diras de quoi parle l'histoire.

Yannick

Le premier mot c'est maman je le connais ce mot c'est maman... et là c'est « ma » tu vois y a ma et maman alors ça fait « ma maman »

Adulte

Oui mais le mot et le mot maman ils ne sont pas à côté ?

Yannick

Oui, mais c'est ma et maman c'est ma maman ah celui-là c'est dans... je le connais je l'ai lu dans le texte du maître, c'est moi qui l'ai lu. Et puis le c et le h ça fait [ʃ] tu vois, je sais ça...

Adulte

Oui, c'est bien, tu peux le lire ce mot ?

Yannick

ch... cha... euh il est dur ce mot...

Adulte

C'est le mot chambre...

Yannick

Ma maman chambre...

- Adulte

Tu peux essayer de lire les mots dans l'ordre ?

Yannick

Maman...

Adulte

Tu le connais ce mot, non ?

Yannick

Euh... oui c'est maman est... dans ma chambre.

Adulte

Oui, tu as oublié des mots écoute maman est entré dans ma chambre très en colère.

Yannick

Elle est en colère, mais elle est où la maman ? Tu crois c'est elle ?

Adulte

Tu veux que je lise la suite

Yannick

Oui, elle est en colère parce que regarde c'est le bazar dans la chambre, tu vois alors elle est en colère. Moi quand c'est le bazar ma mère elle est en colère tu vois...

Adulte

Je te lis la suite.... Ecoute et on va voir si tu as raison... (Lecture) alors on sait pourquoi elle est en colère ?

Yannick

Oui elle a dit qu'il faut qu'il range.

Adulte

Elle l'a dit ? Écoute tu m'arrêtes quand tu entends « il faut que je range »... (Relecture du texte)

Yannick

Non tu l'as pas lu mais la maman elle l'a dit...

Yannick C1 Lecteur-décodeur mai

Adulte

Alors tu sais lire maintenant ?

Yannick

Euh, oui.. Plus vite maintenant, mais pas encore comme Jeliel.

Adulte

Et ça sert à quoi de savoir lire ?

Yannick

Ben pour les devoirs et à l'école. Euh... ben...

Adulte

Et à la maison ?

Yannick

Ben pour lire mais aussi pour aller à l'école.

Adulte

Tu lis des histoires à la maison ?

Yannick

Euh, le soir, mais je regarde les images et je lis des mots, mais pas les histoires.

Adulte

Pourquoi ?

Yannick

Je sais pas...

Adulte

Tu veux essayer de lire le début de cette histoire ?

{L'élève déchiffre silencieusement}

Yannick

Il ne veut pas aller à l'école parce qu'il est malade. Mais on doit aller à l'école même quand on est malade. Il est sot, en fait, c'est pour ça que sa mère est fâchée

Adulte

Sa mère est fâchée ?

Yannick

Oui, elle dit tu iras un point bâton (exclamation) c'est quand on est fâché ou qu'on a peur qu'on met un point comme ça.

Adulte

Qu'est-ce qu'elle dit la maman ?

Yannick

{Essaie de lire} : tu iras.

Adulte

Elle dit autre chose ?

Yannick

{Avec hésitation} : c'est ce qu'on verra ! Tu vois maîtresse, elle veut voir s'il est malade.

Elle dit on verra, c'est la maîtresse qui va voir, je t'assure tu vas voir

{Il tourne les pages très vite en observant les images (recherche de la classe ?)}

Non, il n'y a pas de maîtresse, on la voit pas. Il va trouver une fille, c'est une black, il a peur à cause des blacks à l'école. Ma mère elle dit de pas jouer avec Batrou...

Tu me lis l'histoire, maîtresse, je voudrais bien savoir si la maman reste fâchée

{Lecture de l'histoire}

Yannick

je me suis trompée, elle est pas fâchée parce qu'il va à l'école. Mais elle est bizarre l'histoire.

Adulte

Pourquoi ?

Yannick

Parce que la fille elle est dans le rêve et aussi dans la vie tu vois... c'est bizarre comme ça. C'est une black mais la mère elle s'en fout, il peut jouer avec elle à la course.

Mirvin C2 lecteur-décodeur-partiel : décembre

Adulte

On s'était demandé les livres, ça sert à quoi?

Mirvin

À regarder, les livres pour les images

Adulte

Et lire ça sert à quoi ?

Mirvin

Ben à lire... à apprendre à mieux lire... dis maîtresse tu vas le lire le livre qui est là...

Adulte

Pourquoi ? Tu as envie ?

Mirvin

Oui, pour écouter les histoires.

Adulte

Et à la maison, tu écoutes des histoires ?

Mirvin

Euh, non... ma mère non... euh... enfin...

Mirvin lecteur-décodeur-partiel : février

Adulte

Tu sais lire un peu maintenant ?

Mirvin

je sais lire des mots, mais les lettres c'est dur. Mais je comprends, sur les images du livre, parce qu'on regarde le livre.

Adulte

On avait lu l'histoire d'un petit garçon qui se demandait à quoi ça sert un livre, tu te souviens ?

Mirvin

Ben oui, mais y disait... euh je sais plus... il lisait dans le wc (rires)

Adulte

Et alors ça t'a fait rire ?

Mirvin

Ben oui... dans les WC on lit pas... on lit à l'école et des fois à la maison, mais dans la cuisine.

Adulte

Et dans ton lit aussi ?

Mirvin

Non ma mère elle lit pas d'histoires, mon père le soir il est pas là... enfin des fois il est là mais on lit pas les histoires. C'est moi qui lis, mais c'est dur.

Adulte

Tu veux lire le début de cette histoire ?

Mirvin

Oui, si tu veux...

{ Il regarde la page du livre }

C'est trop dur maîtresse. Y a trop de mots que je comprends pas.

Adulte

Regarde juste la première phrase

Mirvin

Il y a maman je le connais... là je connais « ma » aussi « dans » « toute » « fait » « vitesse »

Adulte

Je t'aide on va lire ensemble la première phrase. {Je lis}

Mirvin

Peut-être c'est la maman (montrant l'image), j'ai lu maman, mais je sais pas je vois pas sa tête.

Adulte

Tu veux que je te lise l'histoire.

Mirvin

Mais tu sais maîtresse c'est trop dur je comprends pas les mots alors c'est trop dur.

Mirvin C2, lecteur-décodeur-partiel : mai

Adulte

Te rappelles-tu de quoi on avait parlé la dernière fois ?

Mirvin

Non, tu parles des livres, t'es la maîtresse des livres, pour savoir si les enfants y lisent.

Adulte

Et alors tu lis ?

Mirvin

Oui, presque tous les mots. Mais très vite encore. Mais la maîtresse elle dit que c'est bien. Alors je vais aller en CE1

L'élève doit lire la première page du récit (page 4)

Mirvin

J'veux pas y aller – c'est j'veux pas y aller.

Adulte

Oui, c'est ça le titre de l'histoire j'veux pas y aller.

Annexes

{ Il cherche des mots sans logique de sens de la lecture }
C'est écrit maman – là c'est écrit malade – je sais lire c'est
{ Il tourne toutes les pages et regarde les images }

Adulte

Tu peux imaginer de quoi parle cette histoire ?

Mirvin

La maman elle veut pas y aller

Adulte

Où ?

Mirvin

En Afrique

Adulte

Tu as lu en Afrique ?

Mirvin

Non, mais c'est en Afrique qu'elle veut pas aller, tu vois, regarde dans l'histoire, le garçon il va en Afrique, alors la maman elle veut pas, en Afrique tu peux être malade.

Adulte

Tu veux que je te lise l'histoire ?

Mirvin

Oui, lis-moi l'histoire.

{ Lecture de la première page }

Adulte

Alors ? Qu'est-ce qui se passe ?

Mirvin

C'est la maman, elle veut pas que son fils soit malade.

Adulte

Mais on parle de l'Afrique ?

Non pas là, on parle de l'école, parce que s'il va en Afrique, il va pas aller à l'école.

{ L'adulte lit les autres pages présentées }

Adulte

Alors ? Qu'est-ce qui se passe ?

Mirvin

L'enfant il est malade, et il veut pas y aller.

Adulte

Aller où ?

Mirvin

En Afrique, mais il va quand même avec son lit.

C'est bizarre maitresse.

Milan C3 lecteur-décodeur : février

Adulte

Alors tu sais lire un peu mieux maintenant ?

Milan

Oui, la maîtresse elle l'a dit à mon père. Il a dit il est content et qu'il faut bien écouter à l'école.

Adulte

Et tu lis des histoires maintenant ?

Milan

Oui, mais je lis pas les histoires sans les images. Je sais pas...

Ça sert à quoi de lire ?

Adulte

Ben comme ça tu vas en CE1 pour aller en CE1 tu vois, et après tu pourras lire.

C'est tout ?

Milan

Ben oui, bien sûr... tu sais lire et c'est bien. La maîtresse elle est contente. Et c'est bien.

Milan, C3, lecteur-décodeur-partiel : mai

Adulte

Maintenant tu arrives à tout lire ?

Milan

Oui, avec les images je peux lire.

Adulte

Avec les images ?

Milan

Oui, d'abord tu regardes les images, après tu lis et voilà tu sais comme ça, tu sais l'histoire avec les images

Adulte

Et s'il n'y pas d'images ?

Extraits des manuels.

Extrait du guide pédagogique *Chut je lis, tableau*

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE A LA COMPRÉHENSION
C. Personnages		
Identification	Mis à part le héros, les personnages (animaux et humains) sont nombreux et parfois difficiles à distinguer les uns des autres.	Voir Compréhension pour chaque épisode.
Évolution	Le changement de statut du héros (rejeté puis admiré) est facilement reconnu et admis. Mais son origine est difficilement perçue.	Voir Compréhension, épisodes 1 et 5.
Proximité avec les stéréotypes	Le comportement de l'entourage du héros (voir <i>Système de valeurs</i>) tranche avec ce que représentent souvent les histoires modernes.	Au besoin, on pourra le rapprocher soit d'autres contes, soit de faits réels : seul l'enseignant peut apprécier l'opportunité de tels éclairages qui n'ont rien d'indispensable.
Mode de désignation	Étant donné les difficultés causées par l'identification des personnages, l'emploi du pronom personnel sujet <i>il</i> a été réservé au héros de façon à limiter les ambiguïtés.	Ces modes de reprise, explicités par le contexte immédiat, ne posent pas de problème à l'écoute. On peut faire opérer la substitution à l'oral lors du rappel de récit.
	Il a été nécessaire d'utiliser également les pronoms personnels compléments le, les, lui, leur , le démonstratif celui-ci ainsi que des reprises lexicales : <i>le pauvre caneton, le malheureux</i> , etc.	
D. La situation		
Construction de l'intrigue	Le problème initial est complexe et il est important qu'il soit perçu. À la fin, éclairer le sens de <i>il était devenu un cygne...</i>	Voir Compréhension, épisodes 1 et 5.
Organisation des événements	L' enchaînement des événements est à expliciter : chaque difficulté subie conduit le héros à fuir et à en rencontrer de nouvelles.	On peut réaliser avec la classe, au fur et à mesure de la lecture, un affichage (mi-dessin, mi-texte) représentant la succession des saisons , des lieux parcourus et des personnages rencontrés.
	Le temps écoulé (passage des saisons) est difficile à apprécier pour de jeunes élèves.	
Nombre de lieux différents	Beaucoup de lieux , tantôt naturels tantôt liés à l'homme, sont parcourus successivement.	
E. Écriture : degré d'accessibilité...		
...du (des) registre(s) de langue utilisé(s)	L'adaptation a conservé le registre de langue soutenu ; les dialogues sont un peu plus familiers, mais parfois elliptiques.	Voir Compréhension pour chaque épisode. - Certains mots peuvent être expliqués avant la lecture. - D'autres gagnent à être éclairés en contexte (cf. première partie de ce guide, p. 10).
...du lexique	Beaucoup de termes rares (mais moins des 10 %, seuil pour un texte très difficile).	
...de la syntaxe	La complexité a été réduite sans perdre les caractéristiques d'un écrit patrimonial. Le temps de référence est le passé simple ; certaines tournures sont à éclairer.	
...des inventions langagières	Les fréquentes onomatopées ne sont pas toujours celles auxquelles sont habitués des lecteurs français, mais cela ne devrait pas gêner les élèves outre mesure.	
...du ton utilisé	Le texte appartient souvent au registre lyrique , certains passages au pathétique.	Faire formuler, par les élèves, l' effet produit par le texte : <i>on est triste pour le vilain petit canard, on a peur, on est heureux pour lui...</i>

Page de lecture type pour *Max, Jules et leurs copains*,

Page 17

Drôle d'arrosage !

O o
au
eau



Jules aime s'occuper du potager avec Max.

– On va arroser les poireaux et les haricots !

dit Jules en tenant le tuyau.

– D'accord ! répond Max.

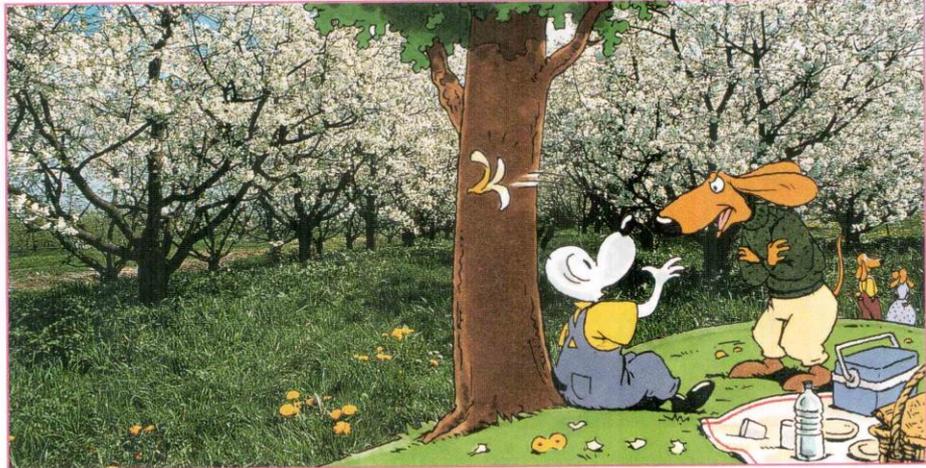
Aussitôt, Max ouvre exprès le robinet trop fort et pschiiit ! Jules a plein d'eau partout !

je lis

o		au		eau	
drôle	le haricot	aussitôt	les poireaux		
drôle	le haricot	aussitôt	les poireaux		
arroser	trop	le tuyau	l'eau		
arroser	trop	le tuyau	l'eau		

Un dimanche dans la nature

N
n



Les parents de Jules emmènent Max à la campagne.
Au programme : promenade et pique-nique !

Assis au pied d'un grand chêne, Max lance sa peau
de banane et ses papiers de bonbons par terre.

« Non, tu n'es qu'un cochon ! » ronchonne Jules.

Ennuyé, Max promet qu'il ne jettera plus ses papiers
n'importe où...

Mais il continuera à manger des bonbons !

je lis

la nature	une promenade	ils emmènent	il continuera
la nature	une promenade	ils emmènent	il continuera
un chêne	une banane	non	il ne jettera plus
un chêne	une banane	non	il ne jettera plus

Page de lecture type pour *A l'école des albums*,

Page 42

3

Aide-Mémoire

il / une / un / petit / qui / et



Je lis ce texte.

D'après *Le petit roi (1)*

- Il était une fois un petit roi qui s'appelait MOI et qui s'embêtait.
- Il s'embêtait car il était tout seul, au milieu d'autres petits rois qui s'appelaient tous MOI.



Débat

Pourquoi l'auteur parle-t-il de rois ?

42