



LIRE ET APPRENDRE À LIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE LA QUESTION DU TEXTE LITTÉRAIRE

Luc Maisonneuve

► **To cite this version:**

Luc Maisonneuve. LIRE ET APPRENDRE À LIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE LA QUESTION DU TEXTE LITTÉRAIRE. Littératures. UBO, 2010. <hal-01059944>

HAL Id: hal-01059944

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01059944>

Submitted on 26 Jun 2015

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.

UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE - UBO

IUFM de Bretagne, école interne de l'UBO

UFR Lettres et Sciences Humaines

Habilitation à diriger des recherches

DISCIPLINE : DIDACTIQUE DES LETTRES

NOTE DE SYNTHÈSE PRÉSENTÉE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT

par

M. LUC MAISONNEUVE : Maître de conférences en Langue et Littérature françaises (Laboratoire CREAD / IUFM de Bretagne, école interne de l'UBO – Université de Bretagne Occidentale)

le 18 novembre 2010

Titre : **LIRE ET APPRENDRE À LIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : LA
QUESTION DU TEXTE LITTÉRAIRE**

DIRECTEUR : M. GÉRARD SENSEVY : Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation (IUFM de Bretagne, école interne de l'UBO – Université de Bretagne Occidentale)

JURY

Mme Anne JORRO

Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation (Université de Toulouse Le Mirail)

Mme Annie ROUXEL

Professeur des Universités de Langue et Littérature françaises (IUFM d'Aquitaine, école interne de l'Université Montesquieu – Bordeaux IV)

M. Jean-Louis DUFAYS

Professeur ordinaire de Didactique du Français (Faculté de philosophie, arts et lettres – Université catholique de Louvain)

M. Bernard SCHNEUWLY

Professeur ordinaire de Didactique des Langues (Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation – Université de Genève)

Remerciements

Je tiens ici à remercier l'ensemble des membres du jury pour avoir accepté de participer à cette soutenance d'habilitation à diriger des recherches. Je sais en effet combien le temps de recherche est compté, les tâches d'enseignement et d'administration nombreuses.

Toute recherche est à la fois un travail solitaire et collectif, qu'il me soit permis de distinguer ici, malgré tout, Gérard Sensevy pour ses relectures attentives, sa disponibilité, son aide précieuse et ses encouragements.

Table des matières

1.		
	Remerciements.....	1
	Introduction.....	
	1.1. Principes généraux de l'organisation de cette note de synthèse.....	
	1.2. Plan général de la note de synthèse.....	
2.	Quelques définitions préalables.....	
	2.1. Introduction.....	
	2.2. Définitions de la littérature et de la lecture littéraire.....	
	2.2.1. Définition(s) de la littérature.....	
	2.2.1.1. Les corpus, le champ institutionnel.....	16
	2.2.1.2. Une certaine manière d'écrire et de dire.....	17
	2.2.2. Définition(s) de la lecture littéraire.....	
	2.2.3. En guise de conclusion et d'illustration.....	
	Répondeur.....	28
	Fait divers de Grenoble.....	28
	2.3. De la compréhension et de l'interprétation des textes.....	
	2.3.1. Un essai de clarification.....	
	2.3.2. Deux détours.....	
	2.3.2.1. Premier détour, définir la signification et le sens.....	36
	2.3.2.2. Deuxième détour, de la signification au sens.....	39
	Connaissances.....	48
	2.3.3. Une proposition.....	
	2.3.3.1. Cadre général.....	48
	2.3.3.2. Options méthodologiques.....	51
	Construire des séries signifiantes et les mettre en relation dans des ensembles cohérents.....	55
	2.3.4. Reprise de la proposition faite en introduction.....	
	2.4. Objets à enseigner, objets d'enseignement, objets enseignés.....	
	2.4.1. La transposition didactique.....	
	2.4.2. De l'objet littéraire à l'objet à enseigner.....	
	Perspectives analytiques.....	67
	2.4.3. De l'objet à enseigner à l'objet d'enseignement.....	
	Perspectives analytiques.....	74

2.4.3. De l'objet d'enseignement à l'objet enseigné.....	
Perspectives analytiques.....	78
2.4.4. Éléments de conclusion.....	
2.4.4.1. Les cinq contraintes de la transposition didactique.....	83
2.4.4.2. Prise en compte des trois objets (à enseigner, d'enseignement et enseigné) selon les trois plans d'analyse du texte.....	88
Informations de type.....	88
2.4.4.3. Prise en compte des trois objets (à enseigner, d'enseignement et enseigné) selon les trois modélisations de l'acte de lire.....	89
2.5. La théorie de l'action conjointe en didactique.....	
2.5.1. Présentation des deux séances de lecture.....	
2.5.2. L'action conjointe en didactique.....	
2.5.3. Transactions didactiques et contrat didactique.....	
2.5.4. Le jeu didactique.....	
2.5.5. Le quadruplet : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser.....	
2.5.6. Le triplet : mésogénèse, chronogénèse, topogénèse.....	
2.5.7. Plan d'immanence, empirisme, "voir comme".....	
2.5.8. Éléments de conclusion.....	
2.6. Conclusion : définitions préalables.....	
3. Apprentissage de la lecture – ensemble de recherches autour de l'apprentissage initial de la lecture (principaux résultats : de mon travail de thèse et d'une recherche entreprise depuis lors dans le cadre de l'ONL – Observatoire National de la Lecture).....	
3.1. Principaux résultats de mon travail de thèse.....	
3.1.1. Qu'est-ce que lire ?.....	
3.1.1.1. La polémique entre apprendre à décoder et apprendre à comprendre.....	115
3.1.1.2. Perspectives synthétique, analytique et interactive.....	115
3.1.1.3. Les modèles cognitivistes de l'acte de lire.....	116
3.1.1.4. Les recherches en sociologie.....	117
3.1.2. Qu'est-ce qu'apprendre à lire.....	
3.1.3. Les méthodes d'apprentissage de la lecture.....	
3.1.4. Les manuels d'apprentissage de la lecture.....	
3.1.4.1. Convergence et permanence dans l'ensemble des manuels observés.....	120
Fonctionnement empirique.....	121
3.1.4.2. Convergence et évolution dans l'ensemble des manuels observés.....	123
3.1.4.3. Divergences dans l'ensemble des manuels observés.....	127
3.1.4.4. Conclusion, le "ludique" et les illustrations.....	130
3.2. Recherche entreprise dans le cadre de l'ONL (Observatoire National de la lecture).....	
3.2.1. L'identification des mots.....	

3.2.2. La compréhension.....	
3.2.3. L'évaluation.....	
3.2.4. La production d'écrits.....	
3.2.5. Les aspects culturels.....	
3.2.5.1. Les relations entre le texte et l'image.....	138
3.2.5.2. Principales références et représentations du monde convoquées par les textes et les illustrations.....	139
3.2.5.3. Le monde représenté.....	141
3.2.5.4. Les systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels.....	142
Savoirs.....	145
Savoir-faire.....	145
Savoir-dire.....	145
Savoir-ressentir.....	145
3.3. Conclusion.....	
4. Qu'est-ce que lire un texte littéraire en CM1/CM2 ?.....	
4.1. « Les nouveaux enjeux de la littérature à l'école primaire », compte rendu critique d'une recherche principalement effectuée entre 2002 et 2004.....	
4.1.1. Les corpus de lecture.....	
4.1.2. Une évaluation diagnostique d'élèves de cycle 3 et une enquête sur les attentes professorales en cycle 3.....	
4.1.2.1. Attentes professorales en cycle 3, "Une lecture réussie" – résultats et commentaires d'une enquête (2003-2005).....	153
4.1.2.2. Une évaluation diagnostique en compréhension de textes d'élèves de cycle 3 (septembre 2005).....	154
4.1.3. Les élèves en difficulté de lecture.....	
4.2. « Les ateliers de lecture : dispositif pertinent d'aide aux élèves en difficulté ? » Compte rendu critique d'une recherche effectuée entre 2006 et 2010.....	
4.2.1. Les objets littéraire, à enseigner et d'enseignement.....	
4.2.1.1. L'objet littéraire.....	157
4.2.1.2. L'objet à enseigner.....	158
4.2.1.3. L'objet d'enseignement.....	161
Deuxième temps – préparations semi-collectives.....	162
4.2.2. L'objet enseigné – 1. Organisation générale de la séquence et des séances (à partir des temps de lecture, d'écriture), lors d'une séquence d'étude du Minotaure.....	
4.2.2.1. Organisation générale de la séquence.....	166
4.2.2.2. Temps de lecture et encadrement de celle-ci.....	167
4.2.2.3. Institutionnalisation.....	167
4.2.2.4. Articulation des activités.....	168

4.2.2.5. Le séquençage du texte.....	169
4.2.2.6. Écrire des résumés.....	170
4.2.2.7. Éléments de conclusion.....	170
4.2.3. Objet enseigné – 2. Questionnement et échanges oraux lors de la séquence d'étude du Minotaure.....	
4.2.3.1. Remarques liminaires à propos de ces deux tableaux :.....	172
4.2.3.2. Analyse des questions.....	172
S2.....	173
4.2.4. Conclusion sur la séquence consacrée à l'étude du Minotaure.....	
4.3. Conclusion : qu'est-ce que lire un texte littéraire en CM1/CM2 ?.....	
5. Conclusion générale.....	
Bibliographie.....	
Ouvrages.....	189
Articles et chapitres dans des ouvrages scientifiques.....	197
Ouvrage à paraître.....	205
Textes officiels.....	205
Études statistiques, enquêtes, rapports.....	205
Conférences.....	206
Manuels.....	206
Thèses.....	207
Sites Internet.....	207
Émission de télévision.....	207
Logiciel.....	207

INTRODUCTION

Il y a bientôt dix ans, mon mémoire de thèse commençait ainsi :

Lire est une étrange activité, presque toujours invisible, le plus souvent incompréhensible. Chaque lecture répète l'événement magique et irréflecti de son surgissement : lorsque je lis, je pense rarement à l'acte lui-même¹.

Dix ans plus tard, ces quelques lignes me paraissent encore d'actualité. Lire est pour moi toujours une activité étonnante. Percevoir puis traduire en images et en voix les petits symboles que sont les lettres reste encore quelque chose de mystérieux. En effet, si mes recherches sur l'apprentissage initial de la lecture, puis sur la compréhension en lecture, m'ont permis de comprendre un peu mieux le fonctionnement de l'acte de lire, elles m'ont surtout invité à beaucoup d'humilité. C'est ainsi que chaque pas en avant a fait surgir autant, sinon davantage, de questions inédites.

La présentation que je vais faire de ces recherches, dans cette note de synthèse, n'est, au mieux, qu'une reconstruction. Elle n'est nullement le reflet d'un parcours rectiligne. La rationalité et la logique inhérentes à tout exposé linéaire de ce type gomme néanmoins en grande partie les incertitudes et les chemins de traverses qui sont le lot de tout travail de recherche. Je n'avais pas, par exemple, pour objectif initial de revenir sur la question de la compréhension des textes et des difficultés connexes liées à son apprentissage. Cette question, comme je l'expliquerai, s'est imposée dans le prolongement de mon travail de thèse. Mon premier objet de recherche était avant tout d'essayer de comprendre comment nous apprenons à lire et pourquoi certains d'entre nous y parviennent plus facilement que d'autres. Cet objet avait en effet pour origine le fait que beaucoup des difficultés rencontrées en lecture, par de nombreux élèves au cours de leur scolarité, semblaient trouver leur point de départ au cours préparatoire. Toutes les informations convergeaient : témoignages d'élèves en difficulté et de leurs parents, dossiers scolaires. Les statistiques, les recherches et les enquêtes confirmaient ce sentiment. De manière presque unanime, elles indiquaient, et parfois depuis fort longtemps, l'importance du cours préparatoire dans le cursus scolaire d'un élève².

¹ Maisonneuve, L. (2002). *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels*. Paris : L'Harmattan. Tome 1, p.14.
² Par exemple : « Les résultats des panels du 2^{ème} degré du SIGES, utilisés dans les travaux préparatoires du IX^e Plan (*) font apparaître que 75 % des élèves de classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) ont redoublé le cours préparatoire ; 93 % des élèves ayant redoublé le CP n'accèdent pas en seconde (alors que 46 % d'une génération entre en seconde). » [(*) p.63 cf. *Les situations d'échec scolaire*, groupe éducation-formation, Commission n°7, document 21, novembre 1982] Seibel, Cl. (1984), « Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention », *Revue Française de Pédagogie*, volume 67, n°1, p.14. Voir aussi sur le même sujet les enquêtes plus anciennes de l'INED (1960-1966) (Blot, D. (1969), « Les redoublements dans l'enseignement primaire en France de 1960 à 1966 », *Population*, vol.24, n°4, p.685-409), les statistiques de

Les manuels d'apprentissage de la lecture, souvent honnis, quoique très mal connus, mais très largement utilisés³, ont été le biais qui m'a permis de faire le point sur les différentes théories de la lecture et de son apprentissage. À travers l'étude des onze manuels d'apprentissage de la lecture les plus vendus en 1999, j'ai ainsi pu observer comment ces manuels se saisissaient de ces théories et si celles-ci ou leur(s) déclinaison(s) étaient pour quelque chose dans leur succès ou leur échec commercial. Cette étude a montré combien les habitudes et les présupposés éditoriaux laissaient de points aveugles et de zones impensées. Mais au-delà de ces constats, au plus près des activités proposées par ces manuels, cette étude m'a permis de mieux comprendre quels domaines d'apprentissage de la lecture privilégiait tel ou tel manuel et, conséquemment, à quelles difficultés pouvaient être confrontés certains élèves. Cette recherche, comme de nombreuses autres recherches sur l'apprentissage de la lecture, montre que le cours préparatoire, aussi important qu'il puisse être, n'est pas le tout et *a fortiori* le terme de l'apprentissage de la lecture. L'apprentissage des relations grapho-phonologiques est certes essentiel, nécessaire, mais il n'est qu'une étape. Le cours préparatoire ne peut être tenu responsable de tous les échecs liés à une maîtrise incertaine de la lecture. Apprendre à lire est un très long processus qui doit s'inscrire dans l'ensemble de la scolarité d'un élève. Goethe, dans une lettre à Eckermann, écrivait que nous n'en avons et n'en aurons jamais fini de cet apprentissage : « Les braves gens ne savent pas ce qu'il en coûte de temps et de peine pour apprendre à lire. J'ai travaillé à cela pendant quatre-vingts ans et je ne peux pas dire encore que j'y suis arrivé⁴. »

En reconstituant mon itinéraire de recherche, si toutefois itinéraire il y a, je ne voudrais pas y chercher, comme le l'ai écrit plus haut, une rationalité ou une logique qui n'a pas lieu d'être. Certes, il y a des constantes. En tout premier lieu, et d'aussi loin que je m'en souviens, il y a toujours eu le souci de comprendre comment nous élaborons le monde et comment nous partageons cette commune élaboration. Plus spécifiquement, mon travail a donc été, et il est toujours, d'essayer de mieux comprendre comment un texte produit du sens, c'est-à-dire déclenche une élaboration personnelle d'un monde singulier, idiosyncrasique, et pourtant compatible, d'une part, avec l'élaboration commune du monde que nous partageons et, d'autre part, avec l'élaboration commune du monde construite à partir de ce texte. La compréhension des textes dépend toujours plus ou moins de la qualité de l'emboîtement de ces trois niveaux d'élaboration et de leurs transactions⁵. Cette problématique est sous-jacente à l'ensemble de mon travail passé et actuel. Je ne pense pas lui trouver un jour une solution, il n'y en a peut-être pas.

la DEPP (enquête 2003, par exemple) et de l'INSEE.

³ Environ 85% des enseignants de cours préparatoire utilisent un manuel d'apprentissage de la lecture – source ONL (Observatoire National de la Lecture) (1998).

⁴ J.W. von Goethe, *Correspondance avec J.P. Eckermann*, in Bellenger, L. (1995), *Les Méthodes de lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, p.125.

⁵ Je reprends ici la définition que donne G. Sensevy de la transaction : « Le préfixe “trans”, en l'occurrence, est donc destiné à attirer l'attention sur le fait que toute action didactique ou de l'élève [je remplace ici “toute action didactique ou de l'élève” par “niveaux d'élaboration”] doit inciter en quelque sorte celui qui la [donc pour moi “qui les”] décrit à chercher son “complément”. » (Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble*. Rennes : PUR, p.16).

Mais le seul fait de m'en approcher ici ou là constitue la trame, *une* trame, et non un parcours finalement beaucoup trop erratique. Je me dis que je ressemble un peu à cet enfant que décrit Barthes, cet enfant « qui joue autour de sa mère, qui s'en éloigne, puis retourne vers elle pour lui apporter un caillou, un brin de laine, dessinant de la sorte autour d'un centre paisible toute une aire de jeu, à l'intérieur de laquelle le caillou, la laine importent finalement moins que le don plein de zèle qui en est fait⁶. »

J'avais comparé (Maisonneuve, 2004) ces trajets à l'activité d'un géomètre mesurant un terrain à l'aide d'un théodolite :

Pour dessiner et mesurer le périmètre d'un lieu inconnu, il faut disposer d'un point de référence (un lieu où se situer – la place du théodolite), d'un outil (savoirs, modèles, théories – le théodolite) et d'une méthode et/ou d'un dispositif (savoir-faire, pratique – utiliser le théodolite). Lire un texte requiert la présence simultanée de ces mêmes trois éléments (une référence, un savoir, un savoir-faire). Partager cette lecture ou cette activité de mesurage exige une explicitation de ces trois éléments. Le lecteur ou l'arpenteur peuvent alors se retirer, toutes mesures effectuées. Présence puis retrait sont, comme les trois éléments ci-dessus désignés, absolument essentiels⁷.

Chaque définition, chaque hypothèse, chaque expérimentation devra ainsi être considérée à la fois comme un jalon (une mesure) et une balise (un repère) et comme la tentative toujours renouvelée de trouver un refuge (origine des mesures et territoire mesuré). C'est de ces mouvements d'aller-retour et de ces points d'appui éphémères, toujours entremêlés et indissociables, dont j'aimerais rendre compte. Rien n'est achevé et n'a, peut-être, vocation à l'être. Barthes, commentant son travail d'écriture, faisait la remarque suivante : « Ouverts (et comment en seraient-ils autrement ?) [...], mes textes se déboîtent, aucun ne coiffe l'autre ; celui-ci n'est rien d'autre qu'un texte *en plus*, le dernier de la série, non l'ultime du sens [c'est l'auteur qui souligne]⁸. » Tout reste en effet toujours à dire et à reprendre sans fin.

1.1. Principes généraux de l'organisation de cette note de synthèse

Comme je viens de l'écrire, je ne vais pas suivre dans cette présentation un plan "strictement" chronologique dans la mesure où dès 2003, deux recherches se sont déroulées parallèlement.

La première de ces recherches s'inscrit dans le prolongement de mon travail de thèse sur l'apprentissage de la lecture, les méthodes de lecture et les manuels d'apprentissages de la lecture. Cette recherche a été effectuée en collaboration avec l'ONL (Observatoire National de la

⁶ Barthes, R. (1978), *Leçon*, Points Seuil, Paris, p.42-43.

⁷ Maisonneuve, L. (2004), *op. cit.*, p.279. Un théodolite est un instrument de mesure qu'utilisent les géomètres et les arpenteurs pour mesurer un terrain ou une construction. Les coordonnées utilisées par le théodolite sont l'azimut et la hauteur ou l'élévation. Elles s'apparentent à la longitude terrestre pour l'azimut et aux parallèles pour la hauteur. Si la principale fonction du théodolite est de permettre de tracer les alignements géographiques des constructions ou des points remarquables d'un paysage, il peut également servir à localiser les astres sur la sphère céleste. On attribue son invention à Jesse Ramsden (1735-1800), opticien anglais et constructeur d'instruments de physique.

⁸ Barthes, R. (1975), *Roland Barthes par Roland Barthes*, Éditions du Seuil, coll. Écrivains de toujours, article "Lucidité", p.124.

Lecture). Elle s'est provisoirement achevée en juin 2010 et va donner lieu à une prochaine publication⁹.

La seconde recherche prend appui sur deux groupes de recherche IUFM successifs dont j'étais le responsable. L'ensemble de ce travail porte le titre suivant : « Qu'est-ce que lire un texte littéraire en CM1/CM2 ? ». Le premier groupe de recherche, qui était intitulé « Les nouveaux enjeux de la littérature au cycle 3 », s'est plus particulièrement intéressé aux corpus officiels de littérature de jeunesse et à leur déclinaison en séquences de lecture en cycle 3 de l'école primaire française (élèves de 8 à 12 ans environ)¹⁰. Bien qu'intitulé « Les ateliers de lecture : dispositif pertinent d'aide aux élèves en difficulté ? », le travail du second groupe de recherche a essentiellement porté, d'une part, sur la compréhension et l'interprétation des textes et, d'autre part, sur l'analyse de séquences d'étude de textes littéraires en CM1/CM2¹¹.

La première recherche sur l'apprentissage de la lecture, les méthodes de lecture et les manuels d'apprentissages de la lecture a commencé avec mon travail de recherche de thèse en 1998, la suivante en 2002. Les deux recherches se sont achevées en juin 2010. Dans la mesure où ces deux recherches se sont en partie déroulées au même moment et que leur présentation suit un ordre partiellement chronologique, au terme de la première présentation, je ferai, en quelque sorte, un retour en arrière. Ceci explique le terme "strictement" utilisé plus haut. Par ailleurs, bien que parallèles, ces deux recherches ont de très nombreux liens. J'y ferai allusion et les expliquerai chaque fois que nécessaire en essayant malgré tout de conserver un fil directeur.

Avant de commencer l'exposé de ces deux recherches, je vais définir quelques notions ou concepts souvent utilisés dans l'une et l'autre des deux présentations. Ces définitions n'ont pas pour objectif d'arrêter définitivement la signification des objets définis mais, d'une part, de rendre compte des réponses apportées aux problèmes rencontrés au fur et à mesure qu'ils se sont présentés et, d'autre part, de rendre plus aisée la lecture de ce mémoire. L'élaboration de ces définitions, bien qu'étant le produit de l'ensemble des deux recherches présentées, doit davantage à la seconde qu'à la première. Il m'a semblé malgré tout difficile de scinder ce qui me paraît constituer un ensemble homogène et, de toute manière, désormais presque impossible à démêler.

Enfin, j'ai décidé de dissocier la note de synthèse proprement dite et le document contenant les annexes afin de pouvoir, si besoin, les mettre en regard l'un de l'autre. Les deux documents sont paginés séparément. Les renvois aux différentes annexes sont indiqués en note de bas de page.

⁹ Collectif (à paraître à l'automne 2010). *Étude des manuels de lecture au CP*. Paris : SCEREN Hachette, ONL.

¹⁰ « Les nouveaux enjeux de la littérature au cycle 3 », GIR32 (Groupe Innovation Recherche), 2002-2004, responsable L. Maisonneuve, rapport disponible en ligne sur le site de l'IUFM de Bretagne. Le groupe était composé, outre moi-même, d'un IEN (Inspecteur de l'Éducation Nationale) et de quatre PEMF (Professeurs des Écoles Maîtres-formateurs). Trois corpus officiels de littérature de jeunesse ont été publiés à partir de septembre 2002. Le GIR32 n'a pris principalement pris en compte que le premier de ces trois corpus : MEN (2002). *Littérature – cycle 3*. Paris : SCEREN-CNDP, Documents d'application des programmes, École.

¹¹ « Les ateliers de lecture : dispositif pertinent d'aide aux élèves en difficulté ? », GRI (Groupe de Recherche et d'Innovation), 2006-2010, responsable L. Maisonneuve, rapport disponible en ligne sur le site de l'IUFM de Bretagne. Le groupe était composé, outre moi-même, de cinq PEMF (Professeurs des Écoles Maîtres-formateurs), de deux formateurs disciplinaires de l'IUFM et d'un maître de conférences.

S'ils conservent la numérotation générale des parties de la note de synthèse, la pagination indiquée est celle du document contenant les annexes¹².

1.2. Plan général de la note de synthèse

Dans la première partie de cette note de synthèse, je vais présenter les quatre ensembles de définitions suivants : définitions de la littérature et la lecture littéraire ; de la compréhension et de l'interprétation des textes ; des objets à enseigner, d'enseignement et enseigné ; de la théorie de l'action conjointe en didactique. Ce travail de définitions a pour objectif de préciser les cadres et les références épistémologiques de mon travail.

La seconde partie reprendra, dans un premier temps, les principaux résultats de mon travail de thèse sur l'apprentissage de la lecture, les méthodes de lecture et les manuels d'apprentissage de la lecture. Dans un second temps, et dans le prolongement de ce travail, je présenterai la recherche, pour le moment inédite, conduite par le groupe d'étude des manuels d'apprentissage de la lecture de l'ONL¹³. La première tranche de cette recherche, initiée en 2004, s'achève en juin 2010. Le groupe d'étude s'est appuyé d'une part sur ma recherche de thèse publiée aux éditions L'Harmattan et, d'autre part, sur la publication de l'ONL intitulé *Le manuel de lecture au CP* (2003). Il a repris l'ensemble des critères retenus dans ces deux ouvrages et les a confrontés à un premier corpus de manuels déjà analysés par l'un ou l'autre des deux ouvrages. Ce premier travail a conduit à élaborer une grille de critères d'analyse entièrement nouvelle qui a été testée avec un second corpus de manuels publiés récemment. Les résultats de ces analyses devraient être publiés à la rentrée de septembre 2010.

Dans la troisième partie, sera consacrée à l'exposé des résultats, encore très largement inédits, d'un travail de recherche intitulé : « Qu'est-ce que lire un texte littéraire en classe de CM1/CM2 ? » Ce travail, présenté ci-dessus (1.1.), a regroupé, selon les années, entre six et douze personnes, pendant six ans¹⁴. Ces résultats ont principalement pour support, d'une part, un travail d'analyse de corpus et une enquête, et, d'autre part, deux séquences d'étude de texte littéraire, à partir de cinq extraits des *Misérables* de Victor Hugo et la lecture intégrale du *Minotaure* de Nathanaël Hawthorne¹⁵. Cette dernière séquence sera plus particulièrement commentée. Elle s'est déroulée de la mi-janvier à la mi-février 2008 dans quatre classes de CM1/CM2 de trois écoles primaires de Quimper. Elle comprenait huit séances d'environ une heure chacune. Toutes les séances et tous les moments de préparation ont été filmés et retranscrits, tous les écrits réalisés par

¹² Exemple : Voir annexe 2.2.3., p.... se lit ainsi : le document annexé concerne la partie 2.2.3. de la note de synthèse et se trouve p.... dans le document contenant les annexes.

¹³ Groupe d'étude des manuels de lecture, Germain, B. (resp.), membres participants : Delpierre-Sahuc, M.-É., Neveu, V., Mazel, I. & Maisonneuve, L. (2004-2010 pour cette 1^{ère} tranche).

¹⁴ Entre 6 et 12 membres selon les années : Inspecteurs de l'éducation nationale, Conseillers pédagogiques, Maîtres-formateurs, Formateurs, Enseignants-chercheurs.

¹⁵ Hugo, V. (1862-1996). *Les Misérables*. Paris : L'École des loisirs, Classiques abrégés. Hawthorne, N. (1853-1979), *Le Minotaure*, traduction de P. Leyris (1952), in *Le Livre des Merveilles*, Paris, Bordas, tome 2, p. 5-24. Pour les éditions utilisées en classe.

les élèves relevés. L'analyse de cette séquence constitue en quelque sorte le point d'orgue du travail de recherche présenté dans cette partie.

2. QUELQUES DÉFINITIONS PRÉALABLES

2.1. Introduction

Cette partie a pour projet de définir les cadres et les références épistémologiques de mon travail. Je vais donc essayer d'être à la fois le plus complet et, compte tenu des attendus d'une note de synthèse, le plus synthétique possible. Chacune des définitions proposées constitue ainsi un petit traité de ce qui fonde et organise mon travail de recherche. Aucune des propositions avancées ne doit être entendue comme définitive. Elles sont, pour le moment, celles qui répondent le mieux, ou le moins mal, aux questions que je me pose. Sans doute le lecteur aura souvent envie de réagir à ce qui va être avancé ici. Il pourra aussi regretter l'absence de certaines références, en contester d'autres. Je veux croire malgré tout, qu'au terme de ces quatre ensembles de définitions, je serai parvenu à décrire et à expliquer ce que je pense être la littérature et la lecture littéraire ; la compréhension et l'interprétation des textes ; les objets à enseigner, d'enseignement et enseigné ; la théorie de l'action conjointe en didactique. La conclusion reprendra les principaux éléments présentés pour en fixer les limites.

2.2. Définitions de la littérature et de la lecture littéraire

2.2.1. Définition(s) de la littérature

Définir ce que c'est que la littérature n'est pas une tâche aisée. Si un certain accord semble se faire sur une définition qui considère la littérature comme l'ensemble des œuvres écrites ou orales fondées sur la langue et comportant une dimension esthétique (en opposition par exemple aux œuvres scientifiques ou à visée fonctionnelle), il est aussitôt très délicat de déterminer ce que peut bien être cette dimension esthétique.

La littérature, en effet, qu'est-ce à dire ? Un corpus de textes et d'auteurs ? Un ensemble de types et de genres textuels ? Un champ institutionnel ? L'histoire des rapports que l'homme a entretenus avec le langage et le monde ? Une certaine manière d'écrire et de dire ? Une certaine manière de lire et d'entendre ? Plus globalement, corpus et champ littéraire d'un côté et lecture / écriture / oralité littéraire de l'autre sont-ils deux objets distincts ou des composantes d'un même objet (Dufays, 1999, 2001) ? Quelle est la nature de ce ou de ces objets, de ces composantes ? Quelle est la nature du lien par lequel ils et elles s'articulent ? Il n'existe évidemment pas de réponse unique à ces questions¹⁶.

¹⁶ Dufays, J.-L. & Ronveaux, C. (2006). La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. In Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, Th. (dir.), *Analyses des objets enseignés – le cas du français*. Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation et formation, p.195-196. Pour les références intégrées à la citation : Dufays, J.-L. (1999). Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? *Le français aujourd'hui. Hors série. Lecteurs, littératures, enseignement*, p.89-102 ; Dufays, J.-L. (2001). Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (Éd.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant : Actes*

Toutes ces interrogations, qui restent ouvertes, portent principalement sur deux grandes manières d'aborder le fait littéraire : indirectement, par les corpus de textes dits "littéraires" et, directement, par la recherche d'éléments caractérisant le texte littéraire.

2.2.1.1. *Les corpus, le champ institutionnel*

Répondant en quelque sorte "par avance" aux premières questions posées ci-dessus, Roland Barthes, volontairement provocateur, disait que :

Si l'on s'en tenait à un inventaire objectif, on répondrait que ce qui continue de la littérature dans la vie adulte, courante, c'est : un peu de mots croisés, des jeux télévisés, des affiches de centenaires de naissance ou de mort d'écrivains, quelques titres de livres de poche, quelques allusions critiques dans le journal que nous lisons pour tout autre chose, pour y trouver tout autre chose que ces allusions à la littérature. Cela tient beaucoup, je crois, au fait que nous autres, Français, nous avons toujours été habitués à assimiler la littérature à l'histoire de la littérature. L'histoire de la littérature, c'est un objet essentiellement scolaire, qui n'existe précisément que par son enseignement ; en sorte que le titre de cette décade [décade de Cérisy], *L'enseignement de la littérature* ; est pour moi presque tautologique. La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement [c'est l'auteur qui souligne]¹⁷.

Beaucoup de commentateurs ont parlé ici de boutade. Je ne le crois pas, bien au contraire. Il développe en effet dans cette conférence l'idée que la littérature se confond en France avec son histoire et que cette histoire est l'enseignement même de la littérature :

[Le] concept même de littérature, qui n'est jamais défini en tant que concept, la littérature dans ces histoires [les histoires de la littérature] étant au fond un objet qui va de soi et qu'on ne met jamais en question pour en définir sinon l'être, tout au moins les fonctions sociales, symboliques et anthropologiques ; alors qu'en fait on pourrait retourner ce manque et dire – en tout cas, personnellement, je le dirais volontiers – que l'histoire de la littérature devrait être conçue comme une histoire de l'idée de littérature, et cette histoire ne semble pas exister pour le moment¹⁸.

Barthes dit donc très précisément, mais, il faut le souligner, sans donner lui-même une définition de la littérature, que la littérature c'est le corpus des textes, des auteurs et des mouvements littéraires que les manuels d'histoire de la littérature considèrent comme appartenant à la littérature. Il ajoute que c'est là « une perspective "ségrégonniste" (de la littérature) [...] selon [laquelle] la littérature est un ensemble homogène et limité d'œuvres bien identifiées, qui correspond en gros au corpus des œuvres "reconnues"¹⁹. » À cette conception "classique" de la littérature s'oppose une perspective « de type "intégrationniste" ou "relativiste" [pour laquelle]

du colloque de Louvain-la-Neuve (janvier 2000), p.245-251. Bruxelles : De Boeck, Savoirs en pratique.

¹⁷ Barthes, R. (1971). *Réflexions sur un manuel*. In Doubrovsky, S. & Todorov, T. (éd.). *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, Actes du colloque de Cerisy-la-Salle – 1969 repris dans : *Le bruissement de la langue - Essais critiques IV* (1984-1993). Paris : Le Seuil, Points Essais, p.49.

¹⁸ Barthes, R. (1984-1993), *ibid.*, p.52. Perspective étroite que Barthes, faut-il le préciser, n'a jamais cessé de contester.

¹⁹ Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck, Savoirs et pratique (2^{ème} édition), p.80. Les auteurs citent ici les travaux de Pierre Bourdieu et de Bertrand Gervais en appui de leur argumentation. On pourrait également mentionner, même s'il ne s'applique pas seulement à littérature, les travaux d'André Chervel, par ex. : Chervel (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz, Les usuels Retz.

prévaut [...] l'idée de l'hétérogénéité des genres et des modèles culturels et, partant, de la notion de littérature et des corpus lui correspondant²⁰. »

2.2.1.2. Une certaine manière d'écrire et de dire

À ces définitions de la littérature par les corpus s'opposent des conceptions esthétiques du texte littéraire. Ces dernières essaient ainsi de spécifier le texte littéraire par la mise en relief de ses éléments caractéristiques. Les travaux sont en l'occurrence extrêmement nombreux. Il serait sans doute vain et, dans le cadre de ce mémoire, beaucoup trop long d'essayer de les recenser. J'ai donc choisi de ne présenter que les trois définitions suivantes pour leur représentativité et/ou leur influence dans le champ littéraire.

La première revient à Roman Jakobson, lequel décrivant les six principales fonctions du langage, parle de fonction "poétique". Il présente cette fonction comme la fonction qui prend en compte les aspects formels du langage :

La visée (*Einstellung*) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction *poétique* du langage. [...] La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, cependant que dans les autres activités verbales elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire. Cette fonction, qui met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là même la dichotomie fondamentale des signes et des objets²¹.

Jakobson parle bien ici de "visée", autrement dit de l'*intentio auctoris* ou intention consciente de l'auteur, intention appliquée à la forme textuelle. Le concept de *littéarité* forgé précédemment par Jakobson (Jakobson, 1919-1973) avait le même objectif : marquer la qualité littéraire d'un texte. Devant les difficultés rencontrées par le concept, Jakobson déporte donc la problématique vers l'auteur. Mais, repérer et justifier la visée auctoriale d'un texte se révèle encore plus difficile que d'en identifier la littéarité et ce malgré les précisions qu'apporte Jakobson sur les éléments textuels susceptibles de rendre compte de la fonction poétique (voir par ex. l'euphonie, d'ailleurs déjà utilisée comme critère de littéarité). Le *ready made PSTT* d'André Breton en est un exemple emblématique puisque ce texte est la copie d'une page d'annuaire téléphonique²². Son statut de poésie, voire de texte littéraire, ne lui est donné que dans la mesure où cette page est publiée dans un recueil de poésies et sous le nom d'André Breton. C'est donc bien la décision, et non l'écriture, d'André Breton qui transforme le statut du texte. Il reste donc, peut-être, de cette approche formelle l'idée de « défamiliarisation » que le texte littéraire fait subir au langage ordinaire (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, p.76), même si la nature de cette *défamiliarisation* est encore l'objet de controverses et que la définition du langage ordinaire reste encore à faire. Il faut enfin souligner que les travaux de Jakobson, des formalistes russes puis du structuralisme ne prenaient

²⁰ *Ibid.*, p.80.

²¹ Jakobson, R. (1960-1963). *Essais de linguistique générale. I. Les Fondations du langage*. Trad. de N. Ruwet. Paris : Minuit, Arguments, p.218.

²² Breton, A. (1923-1966). *Clair de terre*. Paris : Gallimard, Poésie, p. 49-50. Le *ready-made*, initié par M. Duchamp (1913/1914), consiste à choisir un objet manufacturé et le désigner comme œuvre d'art.

en compte que le texte. La visée auctoriale de Jakobson n'est perçue que dans et par le texte. Il ne s'agit nullement ici d'un travail biographique : on pourrait presque parler en l'occurrence d'une *intentio auctoris* via l'*intentio operis* ("intention" de l'œuvre).

La seconde définition retenue est celle de Picard qui caractérise ainsi le littéraire :

Trois critères du littéraire : Subversion dans la conformité, élection du sens dans la polysémie, modélisation par une expérience de réalité fictive, ces critères désignent en réalité trois fonctions, auxquelles seul le cadre du jeu permet de donner toute leur valeur et leur profonde convergence [c'est l'auteur qui souligne]²³.

La notion de *défamiliarisation* répond ici au critère de subversion, nous sommes toujours du côté de l'œuvre ou du texte. Ce n'est plus le cas en revanche pour ce qui concerne les deux suivantes. L'élection du sens dans la polysémie ou la modélisation d'une expérience de réalité fictive relèvent au moins pour partie du lecteur. En effet, le premier fait écho à la lecture plurielle et le second aux théories de la réception sur lesquelles je reviendrai plus bas. Par ailleurs, la visée auctoriale défendue par Jakobson est désormais absente.

Le troisième définition, proposée par Rouxel, reprend et enrichit les précédentes :

Voici quelques traits qui définissent la spécificité des textes littéraires :

- *premièrement, ils instaurent un mode de communication très particulier*. Communication différée, "carrefour d'absences", selon l'expression de Philippe Hamon, ils se caractérisent par la spécificité de leur énonciation qui est construite par le texte. Cela est vrai aussi bien d'un album pour enfants que d'un roman de Claude Simon.

- *deuxièmement, ils créent leur propre référent*. Celui-ci n'est pas sans échos avec le monde réel, ce qui explique les phénomènes d'identification aux personnages et d'adhésion au texte (on parle d'illusion du réel ou d'effets de réel) et qui est à la source de ce que les linguistes nomment la force illocutoire de ces textes, c'est-à-dire leur pouvoir de convaincre, d'agir sur le lecteur. L'illusion référentielle - confusion du monde du texte et du monde réel - est une forme de pouvoir du texte sur le lecteur. La nature textuelle de leur référent en fait des objets symboliques.

- *troisièmement, ils s'inscrivent dans le vaste ensemble de la production littéraire*. Ils y tissent des liens d'intertextualité. En littérature comme plus généralement en art, il n'y a pas de création *ex nihilo*. Une œuvre se crée en puisant dans un fonds commun de formes, de codes, fonds qui à son tour détermine à un moment donné l'horizon d'attente du public²⁴.

Si le "premièrement" et le "deuxièmement" font du texte leur unique objet d'analyse, se rattachant l'un à la fonction poétique, l'autre aux corpus dits "littéraires", le "troisièmement" implique la participation du lecteur qui est d'ailleurs explicitement cité. C'est pourquoi, à ces trois "traits" relevés par Rouxel, j'aimerais pour ma part en ajouter un quatrième, celui de *texte pluriel* tel que Barthes l'entendait :

Le Texte est pluriel. Cela ne veut pas dire seulement qu'il a plusieurs sens, mais qu'il accomplit le pluriel même du sens : un pluriel irréductible (et non pas seulement acceptable). Le Texte n'est pas coexistence de sens, mais passage, traversée ; il ne peut donc relever d'une interprétation, même libérale,

²³ Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit, Critique, p.266.

²⁴ Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? In Marcoin, F., Rouxel, A., Sève, P. & Tauveron, C. (coll.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne de Clermont-Ferrand - Royat, 28 au 31 octobre 2002. Versailles : CRDP, Actes de la DGESCO, p.17-18.

mais d'une explosion, d'une dissémination. Le pluriel du Texte tient, en effet, non à l'ambiguïté de ses contenus, mais à ce que l'on pourrait appeler la *pluralité stéréographique* des signifiants qui le tissent (étymologiquement le texte est un tissu) : le lecteur du Texte pourrait être comparé à un sujet désœuvré (qui aurait détendu en lui tout imaginaire) : ce sujet passablement vide se promène (c'est ce qui est arrivé à l'auteur de ces lignes, et c'est là qu'il a pris une idée vive du Texte) au flanc d'une vallée au bas de laquelle coule un oued (l'oued est mis là pour attester un certain dépaysement) ; ce qu'il perçoit est multiple, irréductible, provenant de substances et de plans hétérogènes, décrochés : lumières, couleurs, végétations, chaleur, air ; explosions ténues de bruits, minces cris d'oiseaux, voix d'enfants, de l'autre côté de la vallée, passages, gestes, vêtements d'habitants tout près ou très loin ; tous ces incidents sont à demi identifiables : ils proviennent de codes connus, mais leur combinatoire est unique, fonde la promenade en différence qui ne pourra se répéter que comme différence. C'est ce qui se passe pour le Texte : il ne peut être lui que dans sa différence (ce qui ne veut pas dire son individualité) ; sa lecture est semelfactive (ce qui rend illusoire toute science inductive-déductive des textes : pas de "grammaire" du texte), et cependant entièrement tissée de citations, de références, d'échos : langages culturels (quel langage ne le serait pas ?), antécédents ou contemporains, qui le traversent de part en part dans une vaste stéréophonie²⁵.

Ce quatrième trait, comme le second, introduit le lecteur et, implicitement, à la lecture. En effet, le texte n'est jamais pluriel ou le sens polyphonique sans l'intervention d'un lecteur effectif ou postulé. C'est ce que je vais maintenant m'attacher à montrer.

Mais avant, en guise de synthèse provisoire, je vais rapidement rappeler les quatre principaux critères ou traits caractéristiques du texte littéraire pour le moment retenus :

- 1) Subversion, défamiliarisation, mode de communication spécifique ;
- 2) Auto-référence, illusion référentielle, expérience fictive ;
- 3) Appartenance à un corpus institutionnellement validé ;
- 4) Pluralité de sens, polysémie.

Ces critères, je le concède, sont très subjectifs, j'y reviendrai, et par ailleurs, comme le soulignaient Courtès et Greimas (1979), non spécifiques du seul texte "littéraire" :

Le regard, même superficiel, que le linguiste peut porter sur les textes dits littéraires, suffit à le persuader que ce qu'on appelle "formes littéraires" (figures, procédés, organisations discursives et/ou narratives) n'ont rien de spécifiquement "littéraires", car elles se rencontrent dans les autres types de discours. Dans l'impossibilité de reconnaître l'existence de lois, ou même de simples régularités qui seraient propres au discours littéraire, on est ainsi amené à considérer le concept de **littérarité** – dans le cadre de la structure intrinsèque du texte – comme dépourvu de sens [ce sont les auteurs qui soulignent]²⁶.

2.2.2. Définition(s) de la lecture littéraire

L'expression de lecture littéraire apparaît sans doute, au moins de manière "officielle", en 1984 lors d'un colloque organisé à Reims par Picard (Rouxel, 2004). Elle a depuis fait l'objet de bien des débats notamment chez les didacticiens de la littérature. Remplacer en effet le terme "lecture"

²⁵ Barthes, R. (1984-1993), *op. cit.*, « De l'œuvre au texte », p.75-76.

²⁶ Courtès, J. & Greimas, A. J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, Hachette Université, tome 1, article « Littérarité », p.214.

par celui de “texte” permet-il de préciser la notion de “littéraire” ? Rien n’est moins sûr. Daunay (2002, p.39) écrit ainsi, reprenant en grande partie l’argumentation de Courtès et Greimas, qu’il « n’a jamais été possible de déterminer un seul critère de littéarité qui n’ait pas été posé *a priori* : autrement dit, on n’a jamais validé autrement un critère de littéarité qu’en le mettant à l’épreuve d’un texte... littéraire. » Cette tautologie le conduit à s’interroger sur l’émergence de la lecture littéraire dans le champ de la didactique du français, sinon de la littérature :

La notion de “lecture littéraire”, qui donne de nouveaux motifs à des interdits qui ne l’avaient pas attendue, connaît une réelle fortune aujourd’hui. Cette notion n’est pas étrangère aux anciennes catégorisations. [...] elle permet de faire l’économie de la notion de littéarité – reconnue caduque si l’on s’en tient à des critères internes aux textes –, mais elle en récupère le bénéfice, puisque, sous couvert d’une ouverture virtuelle à toutes sortes de textes, elle permet, dans les faits, de refonder une hiérarchisation implicite des textes, selon qu’ils offrent ou non matière à une lecture littéraire²⁷.

Si l’on ne considère que le versant “littéraire” de la notion, il est sans doute difficile de contredire cette argumentation. Maintenant, si l’on envisage le versant “lecture” de la notion, la question se pose différemment. Je ne vais pas essayer de définir tout de suite la notion de “lecture”, j’y reviendrai plus bas lorsque j’examinerai quelques modèles de l’acte de lire, mais ne considérer ici, pour le moment, que l’expression “lecture littéraire”.

Elle trouve sans aucun doute ses fondements d’une part dans la théorie de la réception (Jauss, 1972/1974-1978), d’autre part, dans celle de l’effet (Iser, 1976-1985).

Pour la première, la lecture du texte littéraire introduit un *horizon d’attente* constitué des éléments qui en permettent précisément la lecture : genre, codes esthétiques, références culturelles au sens large. On pourrait presque parler en l’occurrence d’*affordance*, comme de la capacité d’un objet, ici d’un texte, à suggérer sa propre utilisation²⁸. Cet horizon d’attente peut être soit confirmé, et c’est le cas de la lecture des textes conformes au(x) modèle(s) existant, soit déçu, et c’est, pour Jauss, le cas de l’œuvre littéraire. Cette distance au “conforme”, ce dernier l’appelle l’*écart esthétique*. Si la notion est intéressante, elle reste malgré tout très subjective : qu’est-ce que le “conforme” ? Qu’est-ce qu’un écart esthétique ? Nous retrouvons ici quelque chose de la notion de subversion de la définition de Picard sans que pour autant nous puissions déterminer à coup sûr en quoi consiste exactement l’une ou l’autre des notions. Malgré tout, le gain, me semble-t-il, tient tout entier dans le passage d’une référence au texte à une référence au lecteur et, conséquemment, de la reconnaissance implicite du caractère subjectif de toute définition du littéraire. Alors que le texte (littéraire) est immuable, sa lecture (littéraire) en est sans fin renouvelée. Toute lecture s’apparente peu ou prou à un discours second qui, quoique répété, postule la nouveauté, voire l’originalité. Dire encore, dire autrement, ce qui a déjà été dit. Ceci n’est pas sans rapport avec ce qu’écrivait Michel Foucault du commentaire :

²⁷ Daunay, B. (2002), *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, p.45.

²⁸ Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. In R. Shaw et J. Bransford (Eds), *Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum, p.67-82.

Dans ce qu'on appelle globalement un commentaire, le décalage entre texte premier et texte second joue deux rôles qui sont solidaires. D'une part, il permet de construire (et indéfiniment) des discours nouveaux [et] [...] d'autre part, [il] n'a pour rôle, quelles que soient les techniques mises en œuvre, que de dire *enfin* ce qui était articulé silencieusement *là-bas*. Il doit selon un paradoxe qu'il déplace toujours mais auquel il n'échappe jamais, dire pour la première fois ce qui cependant avait été déjà dit et répéter inlassablement ce qui pourtant n'avait jamais été dit. Le moutonnement indéfini des commentaires est travaillé de l'intérieur par le rêve d'une répétition masquée : à son horizon, il n'y a peut-être rien d'autre que ce qui était à son point de départ, la simple répétition²⁹.

La seconde théorie de référence est la théorie de l'effet. Elle se distingue de la précédente en cela qu'elle « est ancrée dans le texte, [alors que la] théorie de la réception [l'est] dans les jugements historiques du lecteur³⁰. » Pour Wolfgang Iser, c'est le texte tel qu'il est actualisé par le lecteur qui fait l'œuvre littéraire. « Par conséquent, le texte de fiction doit être vu principalement comme communication, et l'acte de lecture essentiellement comme une relation dialogique³¹. » Le sens du texte ne réside donc ni dans le texte, ni dans le lecteur, mais dans l'interaction texte/lecteur propre à tout acte de lecture. Le lecteur devient ainsi co-créateur du texte lu (Rouxel, 2004) et chaque lecture, conséquemment, un événement inédit. Eco (1979-1985) parle en l'occurrence de coopération interprétative. Il fait d'ailleurs de l'interprétation un critère spécifiant le caractère esthétique du texte lu. Le littéraire, même si le mot n'est pas employé à ce moment-là, résiderait donc dans la place laissée par le texte au lecteur :

Un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et [que] celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui est introduite par le destinataire ; et ce n'est qu'en des cas d'extrême pinaillerie, d'extrême préoccupation didactique ou d'extrême répression que le texte se complique de redondances de spécialisations ultérieures – jusqu'au cas limite où sont violées les règles conversationnelles normales. Ensuite, parce qu'au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner³².

Eco (1990-1992) revient sur ce qu'il appelle ici « l'initiative interprétative » pour essayer d'en déterminer les limites.

Il y a trente ans, en partant de l'interprétation de Luigi Pareyson, je m'attachais à définir une sorte d'oscillation, ou d'équilibre instable, entre initiative de l'interprète et fidélité à l'œuvre. Durant ces trente ans, d'aucuns se sont trop compromis sur le versant de l'initiative de l'interprète. Le problème aujourd'hui n'est pas de se compromettre en sens inverse, mais bien de souligner une fois encore le caractère incontournable de l'oscillation.

En somme, dire qu'un texte est potentiellement sans fin ne signifie pas que *tout* acte d'interprétation puisse avoir une fin heureuse. Même le déconstructiviste le plus radical accepte l'idée qu'il y a des

²⁹ Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard, p.26-27.

³⁰ Iser, W. (1976-1985). *L'acte de lecture – Théorie de l'effet esthétique*. Wavre : Mardaga, p.15.

³¹ *Ibid.*, p.121.

³² Eco, U. (1979-1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset, Figures, p.66-67. Didactique est entendu ici au sens de : « qui vise à instruire. »

interprétations scandaleusement inacceptables. Cela signifie que le texte interprété impose des restrictions à ses interprètes. Les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte (ce qui ne veut pas dire qu'ils coïncident avec les droits de son auteur)³³.

En réaffirmant les droits du texte, Eco, dans le même ouvrage, repense et précise le concept de *lecteur modèle* créé avec *Lector in fabula*. Ce lecteur idéal que le texte présuppose et institue tout à la fois doit être le garant et le guide de toute lecture. L'interprétation coopérative qu'il nous propose alors ne peut donc advenir que si le lecteur empirique (Eco, 1990-1992, p.41) accepte et respecte, au moins pour partie, les règles imposées par le texte.

C'est à une autre oscillation que celle revendiquée par Eco que Picard nous invite (1986). L'acte de lire est pour lui constitué de trois « instances » (Picard, 1986, p.112-113 et 214) : le *liseur* qui représente le lecteur empirique (l'être de chair – instance physique), le *lectant* qui représente le lecteur interprétant (la distanciation – instance intellectuelle) et le *lu* qui représente l'inconscient du lecteur (l'affectif – l'instance « émotionnelle »)³⁴. Jouve (1998, p.81-83, p.168) propose de diviser le *lectant* et le *lu* en deux instances qu'il nomme, pour le *lectant* : le *lectant interprétant* qui est à peu de chose près celui de Picard et le *lectant jouant* qu'il définit comme l'instance de « prévision » qui gère l'organisation interne du roman, les scénarios communs et intertextuels et l'image de l'auteur ; pour le *lu* : le *lu* proprement dit qui rend compte de l'investissement pulsionnel du lecteur et le *lisant* qui rend compte, quant à lui, de l'investissement affectif. En revanche, Jouve ne conserve pas l'instance du *liseur*³⁵. Quoi qu'il en soit, pour l'un et l'autre, lors de l'acte de lire, les instances retenues interfèrent constamment entre distanciation et participation. Malgré tout, les principales critiques qui ont été faites à ces deux auteurs portent d'une part sur le privilège accordé au *lectant* donc à la distanciation (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, p.96), toutefois moins sensible chez Jouve et, d'autre part, sur le caractère élitiste de leurs modèles :

La « lecture littéraire », (titre du chapitre 6, p. 237-266), ainsi définie, permet de déplacer « la question de la littérarité, du texte dans sa lecture » (p.241) : la littérarité est donc tout entière dans « l'effet littérature » (p. 241), accessible à « l'« amateur » averti » (p. 242), au « *connaisseur* » (p. 245), capable de percevoir dans les œuvres lues « *continuité* » et « *rupture* » (p. 246), de concevoir une lecture polysémique (p. 259), de donner à sa lecture une « *fonction modélisante* » (p. 264). La lecture littéraire, assimilée à un « art » (p. 308) est donc, pour Picard, nécessairement réservée à une élite, tant que les conditions d'un « enseignement radicalement *différent* » (p. 309) ne seront pas réunies [c'est l'auteur qui souligne]³⁶.

Je reviendrai sur ces critiques d'une part, en première partie, lors de l'analyse des modèles de lecture et, d'autre part, lors de la présentation de la recherche sur l'étude d'une œuvre intégrale en CM1/CM2. J'essaierai alors de déterminer ce que peut avoir de spécifique la lecture littéraire à

³³ Eco, U. (1990-1992). *Les Limites de l'interprétation*. Paris : Grasset, p.17-18.

³⁴ Picard (1989) reprend son modèle et le présente désormais selon un double dédoublement, soit : d'un côté, le *liseur*, de l'autre côté, le *lu* et le *lectant*. Picard, M. (1989). *Lire le temps*. Paris : Minuit, p.8.

³⁵ Daunay (1999) regrette cette disparition et propose un troisième modèle qui réintègre le *liseur* mais qui, cette fois ne prend plus en compte la partition *lectant interprétant*, *lectant jouant*. Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches*, n°30, *Parler des textes*, p.43-44.

³⁶ *Ibid.*, p.41. Daunay cite ici l'ouvrage de M. Picard (1986), *op. cit.*

l'école primaire notamment par un examen critique de la notion de *résistance* (Tauveron, 2000, 2002 ; Leclaire-Halté, 2008, 2009 ; Quet, 2009). Mais avant, à la fois pour résumer les principaux critères de la lecture littéraire et pour montrer comment ils se distribuent selon les didacticiens de la littérature je vais citer deux exemples de “définitions” récentes qui me paraissent emblématiques des tensions générées par la notion. Rouxel (2004) dégage ainsi cinq caractéristiques de la lecture littéraire :

Premièrement, c'est une lecture qui engage le lecteur dans *une démarche interprétative* mettant en jeu culture et activité cognitive.

Deuxièmement, c'est *une lecture sensible à la forme*, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. [...]

Troisièmement, c'est *une lecture à régime relativement lent*, faite parfois de pauses ou de relecture permettant de goûter, de savourer le texte (position que j'assume et qui est loin d'être consensuelle). [...]

Quatrièmement, *le rapport au texte est distancié*, ce qui n'exclut pas un investissement psychoaffectif et même s'en nourrit. [...]

Cinquièmement enfin, caractéristique essentielle, le *plaisir esthétique* entre dans la définition de la lecture littéraire³⁷.

Dufays, Gemenne et Ledur (2005), quant à eux, après avoir synthétisé les différents points de vue sur la lecture littéraire selon les quatre conceptions suivantes :

La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires [...]

La lecture littéraire comme distanciation [...]

La lecture littéraire comme participation [...]

La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique³⁸.

proposent, sinon une définition, à tout le moins ce qu'ils appellent « les conditions nécessaires pour que la notion de “lecture littéraire” puisse faire l'objet d'un emploi pertinent dans le champ de la didactique³⁹. » :

1° Sa définition se doit d'être clarifiée et de se faire clairement intégrative, dialectique par rapport aux opérations de la lecture dite “ordinaire”. Autrement dit, il s'agit de prendre au sérieux l'idée forte de Picard selon laquelle *toute lecture est plurielle*, et de penser la relation entre lecture “ordinaire” et “lecture littéraire” sur le mode du *continuum* plutôt que de la rupture : on admettra alors que toute lecture s'avère plus ou moins “ordinaire” et plus ou moins “littéraire” selon l'intensité avec laquelle elle met en tension des postures axiologiques opposées.

2° Cette définition se doit d'aller de pair avec *une pratique d'enseignement elle-même dialectique*, axée sur différentes activités complémentaires, les unes relevant de la participation, les autres privilégiant la distanciation (réflexion sur le fait littéraire, transmission de connaissances littéraires utiles, développement de compétences interprétatives), d'autres encore (axées sur le *liseur* de Picard) privilégiant les appropriations sensorielles⁴⁰.

Maintenant, si nous croisons les différents traits caractéristiques du texte littéraire retenus plus haut avec ceux de la lecture littéraire exposés ci-dessus, que reste-t-il ? J'indique entre parenthèses la dominante texte et/ou lecture littéraires des éléments retenus :

1. L'idée de subversion, liée sans aucun doute à ce que les auteurs appellent un effet esthétique (texte et lecture) ;
2. L'idée de lecture plurielle, de multiplicité du sens (texte et lecture) ;
3. L'idée de distanciation, de regard critique (lecture) ;
4. L'idée conjointe à la précédente de participation, notamment psychoaffective (lecture) ;
5. L'idée par conséquent d'un va-et-vient dialectique entre les divers éléments de la lecture littéraire (lecture) ;
6. L'idée d'un régime de lecture différent, plus lent, peut-être plus attentif (lecture) ;
7. L'idée enfin qu'il y aurait des textes et des lectures “ordinaires” et des textes et des lectures “littéraires” (texte et lecture).

Je souscris tout à fait à l'ensemble de ces éléments même si, faut-il encore le souligner, ils sont tous objets de débats infinis. Mais, comme l'écrivent Dufays, Gemenne et Ledur : « Si l'on devait

³⁷ Rouxel, A. (2004), *op. cit.*, p.18-20.

³⁸ Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur D. (2005), *op. cit.*, p.90-95.

³⁹ *Ibid.*, p.97.

⁴⁰ *Ibid.*, p.97.

n'utiliser, en didactique comme ailleurs, que des concepts dont le sens est clair et partagé *a priori*, il n'y aurait plus qu'à se taire⁴¹. »

2.2.3. En guise de conclusion et d'illustration

Je me propose dans cette conclusion de mettre à l'épreuve les sept traits caractéristiques du texte littéraire et de la lecture littéraire identifiés ci-dessus. Cette mise à l'épreuve n'a pas pour ambition d'être exhaustive mais, modestement, de montrer comment ces traits peuvent s'appliquer à des textes singuliers. Pour réaliser cela, j'ai choisi trois textes. Deux textes de ces textes sont très régulièrement étudiés en classe : *Les Sabots* de Maupassant et *Répondeur* de Friot⁴². Le premier, qui a longtemps fait partie du corpus de textes recommandés au collège, est un texte du corpus littéraire, le second, qui est sans aucun doute l'un des textes les plus étudiés à l'école primaire, appartient au corpus de la littérature de jeunesse. L'un et l'autre sont des nouvelles, ce qui en fait des textes autonomes même si le premier entre dans un cadre énonciatif global spécifique. En effet, Maupassant présente *Les contes de la Bécasse* comme une sorte de jeu qui consiste pour le gagnant des têtes de bécasse – celui que le sort heureux avait désigné pour manger toutes les têtes de bécasses mangés au cours du dîner – à indemniser les perdants en racontant une histoire. Le troisième texte est un fait divers qui a été relaté dans le journal *Le Monde* daté du 22 juillet 1983. J'ai choisi ce troisième texte pour deux raisons : la première est que, comme les deux précédents, il raconte une histoire ; la seconde est qu'il n'appartient pas au corpus des textes littéraires.

Résumés des trois textes :

Résumé des *Sabots* :

Un matin de juillet en Normandie, un curé termine sa messe. Il use de son prêche pour faire passer quelques annonces. Les Malandain, une famille pauvre, apprennent ainsi que Maître Omont, un homme riche, cherche une servante. Le père Malandain pense aussitôt que sa fille, Adélaïde, pourrait postuler à cet emploi. Il entrevoit déjà d'éventuels profits : Maître Omont est seul et sans héritier. Ce dernier prend Adélaïde à son service mais n'est bien sûr pas dupe des desseins de son père. Il prévient donc Adélaïde : « Nous ne mêlerons point nos sabots. » Mais le désir est plus fort et, six mois plus tard, le père Malandain constate la grossesse de sa fille. Loin d'en être fâché, il se rend chez Maître Omont. C'est ainsi que dès le prône du dimanche suivant, le curé publie les bans d'Adélaïde et de Maître Omont.

Résumé de *Répondeur* :

Il est tard, Fabien, seul chez lui, ne parvient pas à dormir. Il décide de sortir pour téléphoner afin de laisser un message sur le répondeur de l'appartement. Ce message, adressé à sa mère, lui demande de venir l'embrasser lorsqu'elle reviendra. Fabien rentre alors chez lui, se couche, éteint la lumière et s'endort.

⁴¹ *Ibid.*, p.95.

⁴² Maupassant, G. de (1883-1974). *Les Sabots*. In *Les contes de la bécasse*. Paris : Garnier-Flammarion, p.111-121. Friot, B. (1992-2000). *Répondeur*. In *Nouvelles histoires pressées*. Paris : Milan Poche, Junior, p.19-20. Sans nom d'auteur (1983). *Un adolescent tué parce qu'il faisait trop de bruit*. *Le Monde* daté du 22 juillet 1983. In Revaz, F. (1997). Le récit dans la presse écrite. *Pratiques*, 94, p.22. Voir l'intégralité de ces trois textes en annexe 2.2.3., respectivement p.3 pour *Les Sabots* et p.7 pour *Répondeur* et *Un adolescent tué parce qu'il faisait trop de bruit*.

Résumé du *fait divers de Grenoble* :

Un groupe de d'adolescents parle trop fort sur un trottoir de Grenoble. Armando Francisco, sans doute excédé, se penche à la fenêtre de son immeuble et tire une balle de pistolet sur les jeunes gens. Ahmed, dix-sept ans, est touché en plein cœur. Il meurt dans la nuit.

Maintenant, si je passe les trois textes au crible des sept traits caractéristiques du texte littéraire et de la lecture littéraire proposés plus haut, j'obtiens les résultats suivants (les nombreux points de suspension sont à la fois une invitation à poursuivre et la marque du travail sans fin recommencé de la lecture littéraire) :

Tableau n°1 : comparaison des *Sabots*, de *Répondeur* et du *fait divers de Grenoble*

Les principaux traits caractéristiques du texte et de la lecture littéraires	<i>Les Sabots</i>	<i>Répondeur</i>	<i>Fait divers de Grenoble</i>
1. L'idée de subversion, liée sans aucun doute à ce que les auteurs appellent un effet esthétique (texte et lecture)	Le crescendo central mimant l'acte sexuel ; les personnages stéréotypés (le curé : vieux ; Omont : riche, bon vivant, sans scrupule... ; le père Malandain : petit, sec, madré...) ; la mise en mots des paroles échangées (le "parler" paysan)...	La précision du style (effets d'appauvrissement, de nudité, de vide) ; le point de vue retenu (prise en charge omnisciente, mais point de vue de Fabien) ; l'implicite (réticence informative, volonté de perturber le lecteur...)...	Pas de volonté esthétique ; le texte n'est par exemple pas mis en intrigue (Baroni, 2007, 2009) ; lieux à peine décrits ; relation déictique aux événements relatés ; pas de réticence informative...
2. L'idée de lecture plurielle, de multiplicité du sens (texte et lecture)	Lectures politique (la distribution du pouvoir), historique (les campagnes françaises à la fin du XIX ^e siècle...), marxiste (lutttes de classes, de pouvoirs), sociologique (les rapports entre les femmes et les hommes, les parents et les enfants, le respect des convenances...), psychanalytique (les pulsions, les "pères"...)	Lectures psychologique (la tristesse de Fabien, l'absence...), sociologique (la solitude, la ville...)...	Lectures politique (racisme, manque de repères éthiques...), sociologique (émigration, conditions de vie...)...
3. L'idée de distanciation, de regard critique (lecture)	La distribution du pouvoir, le rôle des femmes et des hommes, la farce paysanne à l'humour un peu gras et l'arrière-fond de marché sordide... Déconstruction du récit et objectivation des jeux et des enjeux de celui-ci.	La solitude, l'angoisse... Déconstruction de la manière dont le lecteur est conduit à percevoir cela...	<i>Ibid.</i> ci-dessus.
4. L'idée conjointe à la précédente de participation, notamment psychoaffective (lecture)	Différente selon l'engagement du lecteur : amusement devant la farce paysanne, révolte devant le marché sordide conclu par les hommes, condamnation de la misogynie présumée de Maupassant...	Identification au personnage de Fabien, à sa solitude, au monde désincarné dans lequel il vit...	Identification possible aux protagonistes, à la motivation d'Armando Francisco...
5. L'idée par conséquent d'un va-et-vient dialectique entre les divers éléments de la lecture littéraire (lecture)	Prise en compte de plusieurs éléments du texte ou du ressenti afin de comprendre, par exemple, comment et pourquoi ce texte agit sur son lecteur...	<i>Ibid.</i> ci-contre...	<i>Ibid.</i> ci-contre... toujours possible (voir l'analyse de ce texte : Revaz, 1997)
6. L'idée d'un régime de lecture différent, plus lent, peut-être plus attentif (lecture)	Prendre en compte plusieurs éléments requiert une lecture attentive, ici, ne pas s'arrêter à la seule lecture de la farce paysanne par exemple...	<i>Ibid.</i> ci-contre et, plus spécifiquement, ne pas considérer cette nouvelle comme relevant d'un seul jeu d'écriture mais peut-être, comme indiqué ci-dessus, prendre en compte la dimension du personnage de Fabien, sa solitude, sa vie...	Régime de lecture rapide ; texte qui relève du régime de l'information (explicitation, données objectives), non de celui d'un jeu d'écriture (voir ci-dessus, pas de réticence, respect par exemple des maximes conversationnelles de Grice (1979)...)
7. L'idée enfin qu'il y aurait des textes et des lectures "ordinaires" et des textes et des lectures "littéraires" (texte et lecture)	Complémentaire de ce qui a été dit avant ; la lecture littéraire comme la pratique d'une lecture attentive, lente, rétrospective, de textes qui ont été écrits avec un souci et dans une perspective esthétique...	<i>Ibid.</i> ci-contre...	Voir ci-dessus. Ce texte relève <i>a priori</i> d'un régime de lecture ordinaire sauf traitement spécial (Dumortier, 1986, Revaz, 1997)

À la lecture ce tableau, que dire de ces trois textes ?

Que deux d'entre eux – *Les Sabots* et *Répondeur* – sont des textes littéraires ? Sans doute, puisqu'ils répondent à l'ensemble des critères retenus, critères auxquels on pourrait ajouter qu'ils sont disponibles dans des recueils de nouvelles habituellement classés dans les rayons "littérature" des bibliothèques et librairies. Le troisième est alors non seulement issu d'un quotidien, mais il répond plus ou moins bien aux différents critères. Maintenant, s'il nous avait été communiqué sous la forme d'un *ready made*, à la manière de celui de Breton, serions-nous aussi catégoriques ? Je renvoie ici aux analyses de Revaz (1997) et à celles de Barthes (1962-1981).

Qu'ils sont tous les trois susceptibles d'être lus littérairement ? Sans aucun doute, mais n'est-ce pas un artifice ? Ne pourrait-on pas lire littérairement n'importe quel texte ? Je ferais deux remarques qui toutes deux pourraient être autant de reproches :

- Première remarque : j'ai fait fonctionner un système *ad hoc* (texte et analyse). Je ne pouvais donc que justifier ce que je cherchais à prouver. C'est le reproche que l'on pourrait faire à la lecture littéraire des *Sabots*. La littérarité du texte et de sa lecture en sortent confirmés : est littéraire ce qui est littéraire.
- Seconde remarque : il faut partir du constat que toute lecture littéraire transforme nécessairement la nature même du texte lu. Tout texte devient en effet, par cette lecture, dans un premier temps un texte d'étude et, par conséquent, un texte de référence puis, dans un second temps, un texte littéraire. Ce serait le reproche que l'on pourrait faire à la lecture littéraire de *Répondeur*, d'une part, et, plus particulièrement, à celle du fait divers. Le statut littéraire de *Répondeur* n'est pas attesté par l'histoire de la littérature ou par une instance critique (universitaire ou institutionnelle). Son appartenance présumée à la littérature de jeunesse ne parle pas non plus en sa faveur compte tenu de la défaveur dont jouit cette littérature dans son rapport à la Littérature. Ma brève analyse confère en quelque sorte au texte un statut, une reconnaissance⁴³. Refuser le statut de texte littéraire au fait divers relève des mêmes décisions.

Nous nous trouvons donc devant le paradoxe suivant : soit, le texte est littéraire avant d'être lu littérairement, mais alors comment pouvons-nous le savoir avant de l'avoir lu de cette manière ? ; soit, il le devient au travers de la lecture littéraire, et alors ce sont les critères mêmes de la lecture littéraire qui en garantissent la littérarité. De toute manière, le résultat est toujours une lecture littéraire et nous n'avons guère avancé sur le statut littéraire des textes et, je le concède, l'argumentation tourne quelque peu en rond. Peut-être faut-il, à la suite de Rouxel (2004, p.5), faire un choix, celui de désigner « par lecture littéraire le fait de lire littérairement un texte littéraire⁴⁴. » puis s'essayer, au mieux, d'en préciser les différents éléments. Rouxel ajoute d'ailleurs aussitôt, que « l'adjectif [littéraire] [renvoyant] à la fois à l'objet et au mode de lecture [,] cette définition

⁴³ Je ne dis pas que ce texte prétend à ce statut.

⁴⁴ Le texte exact est le suivant : « Pour ma part, je désigne par lecture littéraire le fait de lire littérairement un texte littéraire. » Rouxel, A. (2004), *op. cit.*, p.5.

implique que soient précisés l'un et l'autre⁴⁵. » C'est, je l'espère, ce que je suis quelque peu parvenu à faire.

2.3. De la compréhension et de l'interprétation des textes

Dans le langage ordinaire, l'emploi du terme de compréhension englobe le plus souvent celui d'interprétation. On parle en effet le plus souvent de compréhension des textes sans faire la part de ce qui relève de l'un ou de l'autre comme s'il allait de soi que comprendre équivalait à comprendre et interpréter. Il me semble pourtant, et c'est l'un principe de la recherche présentée dans cette note de synthèse, qu'il y a tout intérêt à ne pas confondre les deux notamment lors des premiers apprentissages de la lecture à l'école primaire. Ce principe et ses fondements vont être illustrés ci-dessous. Je fais donc, pour le moment, la proposition suivante :

- Comprendre un texte, c'est : a. identifier les informations explicites et implicites d'un texte ;
b. mettre ces informations en relation chronologique et/ou logique ;
- Interpréter un texte, c'est : a. recourir à des informations contextuelles ; b. s'approprier la compréhension du texte.

La relative sécheresse de cette présentation ne doit bien entendu pas laisser entendre que les choses sont aussi simples. Chacun des termes utilisés doit être défini et discuté. C'est l'objet de cette partie. Mais avant, afin de cadrer l'exposé qui va suivre et de prévenir les premières interrogations, je tiens à préciser : que les textes dont il sera question sont tous des textes littéraires narratifs de nature fictionnelle ; que la présentation linéaire – compréhension puis interprétation – ne prélude aucunement de l'ordre des deux opérations (succession et/ou concomitance) ; que l'activité du lecteur est requise quel que soit l'instant de lecture considéré.

Dans un premier temps, je vais essayer de définir les termes de compréhension et d'interprétation, ce qui me conduira, dans un second temps, à revenir sur les notions de signification et de sens, d'explicite et d'implicite, de texte et de contexte, pour enfin, dans un troisième temps, reprendre et développer la proposition faite ci-dessus. *Les Sabots* de Maupassant, présenté précédemment (2.2.3.), va servir principalement à illustrer mon propos.

2.3.1. Un essai de clarification

Gervais (1992, 1993) propose de différencier ce qu'il appelle deux régies de lecture soit : la régie de progression, ou lecture-en-progression (désormais LEP) (1992, p.12), et la régie de compréhension, ou lecture-en-compréhension (désormais LEC) (1992, p.13). La première correspond à la lecture cursive qui, par exemple, dans le récit s'intéresse à l'intrigue, dans un poème à un jeu formel. La seconde correspond à une pause dans la lecture pour examiner un élément remarquable du texte – mot, phrase, passage... – afin, dit Gervais, de « mieux les apprécier et faire des corrélations, des interprétations, des rapprochements de toutes sortes⁴⁶. » La

⁴⁵ *Ibid.*, p.5.

⁴⁶ Gervais, B. (1992). Les régies de la lecture littéraire. *Tangence*, 36, La lecture littéraire, p.13.

LEP des *Sabots* s'intéressera, par exemple, au devenir d'Adélaïde, celle de *Répondeur* à rendre compte des actions de Fabien. La LEC reviendra sur quelques éléments remarquables des récits : la messe dominicale, la décision du père Malandain, la première rencontre entre Omont et Adélaïde... pour *Les Sabots* ; l'angoisse de Fabien ou le message enregistré pour *Répondeur*. Selon cette théorie, le choix des éléments remarquables – la LEC – s'effectue à partir de la LEP qui assure en quelque sorte le “fond” narratif nécessaire à leur émergence. Nous retrouvons là, apparemment, l'opposition entre « catalyses », ici LEP, et « fonctions cardinales (ou noyaux) », ici LEC, de l'*Introduction à l'analyse structurale des récits* (Barthes, 1966-1981, p.15).

Pour qu'une fonction soit cardinale, il suffit que l'action à laquelle elle se réfère ouvre (ou maintienne, ou ferme) une alternative conséquente pour la suite de l'histoire, bref qu'elle inaugure ou conclue une incertitude. [...] Les catalyses ne sont que des unités consécutives, les fonctions cardinales sont à la fois consécutives et conséquentes⁴⁷.

Barthes ajoute à ces deux catégories celle d'indices et d'informants (*sic*) ou d'informations, les indices « proprement dits renvoyant à un caractère, à un sentiment, à une atmosphère [...] et des informations, qui servent à identifier, à situer dans le temps et dans l'espace⁴⁸. » Il poursuit en précisant que les indices ont toujours des signifiés implicites alors que les informants, « au moins au niveau de l'histoire, sont des données pures⁴⁹. » La description de la scène de la soupe dans *Les Sabots* relève de l'indiciel, elle connote plus ou moins, selon le lecteur, la pauvreté des Malandain, alors que la mention du « hameau de la Sablière, sur la route de Fourville » est une donnée pure, une information, quel que soit le lecteur considéré⁵⁰. Par ailleurs, ces différentes unités se répartissent suivant les principes suivants, d'un côté, les catalyses, indices et informants, de l'autre les noyaux :

Les catalyses, les indices et les informants ont [...] un caractère commun : ce sont des *expansions*, par rapport aux noyaux : les noyaux [...] forment des ensembles finis de termes peu nombreux, ils sont régis par une logique, ils sont à la fois nécessaires et suffisants [c'est l'auteur qui souligne]⁵¹.

Faire de la LEP, la saisie des catalyses, et de la LEC, celle des noyaux n'est donc pas satisfaisant. La LEP, étant la lecture de l'ensemble du texte, ne peut être que la lecture de l'ensemble des unités de celui-ci donc, malgré la formulation de Gervais, une LEC au moins *a*

⁴⁷ Barthes, R. (1966-1981), *op. cit.*, p.15 et p.16. Dans *Les Sabots*, on pourrait s'intéresser : aux fonctions noyaux d'ouverture et de fermeture d'épisodes ou de scènes (dans ce texte, il y a quatre scènes (2 à l'église et 2 chez les Malandain) et un épisode (la journée chez Omont) qui est une succession de scènes), par ex. : « Quand les Malandain furent rentrés... » (l.21), « Six mois après... » (l.123) – fonctions noyaux d'ouverture, « Et il descendit de la chaire pour terminer sa messe. » (l.19), « Au prône du dimanche suivant, le vieux curé publiait les bans de M. Onufre-Césaire Omont avec Céleste-Adélaïde Malandain. » (l.142-143) – fonctions noyaux de fermeture ; aux fonctions catalyses, dans les cinq grands épisodes ou scènes représentés dans le texte (la messe initiale, le repas dominical chez les Malandain, la journée chez Omont, le retour chez les Malandain, la messe finale). On pourrait procéder de la même manière pour *Répondeur* : les fonctions noyaux permettant de délimiter les quatre scènes et épisodes du récit : Fabien dans son lit, Fabien se rend à la cabine téléphonique, Fabien enregistre un message, Fabien de nouveau dans son lit ; les fonctions catalyses attachées à ces scènes et épisodes.

⁴⁸ *Ibid.*, p.16.

⁴⁹ *Ibid.*, p.16-17.

⁵⁰ Pour *Répondeur*, nous pourrions avoir en indiciel : la vie urbaine ou, à tout le moins, en appartement, voire la solitude ; en informationnel : 21h53, douze étages.

⁵¹ Barthes, R. (1966-1981), *op. cit.*, p.17.

minima. La LEC, cette fois dans l'acception de Gervais, ne peut advenir qu'à partir de cette compréhension première. Elle serait donc une compréhension seconde. La sélection des éléments remarquables propres à la LEC restent, à ce stade de l'argumentation, un point aveugle. Gervais (2004) enrichit d'ailleurs son modèle en proposant cette fois les trois personnages conceptuels suivants : le museur, le scribe et l'interprète⁵². Si l'on peut assimiler le scribe à la LEP et l'interprète à la LEC, le museur est une entité nouvelle. Gervais l'appelle aussi « le flâneur », c'est-à-dire le lecteur errant ou rêvant. Ce museur est décrit, à l'image du discours endophasique, comme un flux de pensées qui maintient l'activité lectorale sans pour autant fixer la lettre du texte lu. Gervais précise aussitôt que si l'activité du museur, le musement (Gervais, 2004, p.97 et suivantes), est essentielle à l'acte de lire, elle n'est rien sans celles du scribe et de l'interprète. Nous aurions donc désormais trois temps : premièrement, celui du lecteur flottant comme « en suspension » ; deuxièmement, celui du lecteur qui fait retour au texte, qui « ancre » le museur – la LEP ; troisièmement, celui du lecteur conscient et organisateur qui ouvre au sens – la LEC. Ces trois personnages conceptuels sont totalement interdépendants. Le museur des *Sabots* qui peut flâner autour des récits ayant pour cadre le monde rural, le XIX^e siècle, Maupassant... a besoin du scribe pour « écrire » une lecture située dans l'espace du texte écrit par Maupassant. Alors, et sans doute alors seulement, il pourra en proposer une interprétation, ce que je ferai plus loin.

Il me semble que l'on retrouve, dans cette succession d'étapes croisées, la dichotomie mise en relief par Riffaterre (1983) entre heuristique et herméneutique. L'heuristique correspond à la lecture de découverte du texte, c'est une première saisie du texte (*ibid.*, p.16) (le museur et le scribe). L'herméneutique correspond à ce que Riffaterre appelle une lecture rétroactive ou interprétative (*ibid.*, p.17) (l'interprète). Il parle aussi en l'occurrence d'une lecture qui approfondit la compréhension : l'heuristique aboutirait à une compréhension « superficielle » ; l'herméneutique à une compréhension « en profondeur ». Riffaterre (1979, p.8), il ne faut pas l'oublier, compare le texte à un ordinateur donnant des instructions au lecteur (la LEP, le museur et le scribe ?). La lecture heuristique est donc une lecture qui s'efforce de respecter à la lettre les instructions du texte, la lecture herméneutique, celle qui, parmi ces instructions, en sélectionne quelques-unes, remarquables, qui, faisant retour sur le texte, vont en proposer une lecture singulière (la LEC, l'interprète ?). Je pose, à cette étape de mon argumentation, que la première relève de la compréhension (heuristique, LEP, museur, scribe) et la seconde de l'interprétation (herméneutique, LEC, interprète). Les quatre unités définies par Barthes sont convoquées dans

⁵² « La triade du museur, du scribe et de l'interprète [...] joue un rôle [d'explicitation des] interrelations et [des] interdépendances en jeu dans toute situation de lecture et d'écriture. [...] Il s'agit [...] d'une théorie des processus sémiotiques, une conception de la sémiose comme fondement de nos pratiques textuelles et littéraires. » Gervais, B. (2004). Trois personnages en quête de lecteur – Une fable. In Rouxel, A. et Langlade, G. (2004), *op. cit.*, p.97. Gervais fait explicitement référence à G. Deleuze et F. Guattari pour la notion de « personnage conceptuel », note 4, p.96. « Les personnages conceptuels sont des « hétéronymes » du philosophe, et le nom du philosophe, le simple pseudonyme de ses personnages. Je ne suis plus moi, mais une aptitude de la pensée à se voir et se développer à travers un plan qui me traverse en plusieurs endroits. Le personnage conceptuel n'a rien à voir avec une personnification abstraite, un symbole ou une allégorie, car il vit, il insiste. » Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit, p.62.

tous les cas même si, comme nous le verrons, les indices, d'une part, et l'aspect causal des noyaux, d'autre part, sont prioritairement des éléments textuels à interpréter.

Revenons maintenant rapidement sur la conception du texte comme manuel d'instructions pour nous interroger sur la nature de ces instructions. Cette conception, développée donc par Riffaterre, est assez proche de celle des psychologues cognitivistes. Ainsi, Kintsch (1998) définit ce qu'il appelle la « base de texte » comme l'ensemble des éléments de surface et des éléments propositionnels du texte. Par éléments de surface, il faut entendre la matérialité même du texte – les mots, la ponctuation, par éléments propositionnels, des ensembles informatifs réunissant plusieurs éléments de surface dans une unité sémantique cohérente. Il ne s'agit donc pas exactement de la proposition telle qu'elle est entendue par la grammaire scolaire⁵³. Ses frontières sont beaucoup plus difficiles à déterminer dans la mesure où elles reposent sur la sémantique ce qui entraîne une première difficulté : qu'est-ce qu'une unité sémantique cohérente ? La réponse n'est jamais satisfaisante. Lorsqu'il s'agit de faire le découpage propositionnel d'un texte « ordinaire », ce n'est pas la proposition qui guide le découpage mais bien la lecture de l'ensemble qui permet, en retour, celui-ci. Si je prends par exemple le premier paragraphe des *Sabots* (l.1 à l.11), il y a huit phrases mais combien y a-t-il de propositions ? La réponse va dépendre du grain sémantique et des isotopies élaborées. La seule première phrase du texte suffit pour en rendre compte : « Le vieux curé bredouillait les derniers mots de son sermon au-dessus des bonnets blancs des paysannes et des cheveux rudes ou pommadés des paysans. » (l.1-2). Quel est, pour cette phrase, le grain sémantique pertinent ? Les personnages ? (un curé, des paysannes et des paysans). Les traits indiciaires des descriptions ? (vieux, bredouiller, bonnets blancs, cheveux rudes ou pommadés). La situation des uns et des autres ? (au-dessus). Le temps ? (la fin du sermon). Cela ne fait pas des propositions. Pourrait-on se servir de l'opposition entre le curé et ses ouailles ? Nous aurions alors deux propositions sémantiques intégrées dans une scène cohérente. Mais le problème demeure, seulement déplacé. Comment sait-on en effet qu'il y a scène et que celle-ci est cohérente ? Pour rendre compte de la concaténation des éléments de surface en ensembles propositionnels, puis de ces ensembles propositionnels en textes, Zagar (1992, p.70) présente la théorie du « garden-path » de Frazier (1987) qui postule une intégration continue de chaque nouvel item à la structure qui lui est immédiatement supérieure : du mot à la phrase, puis de la phrase au texte. Fayol (1992, 1997), Denhière et Baudet (1992) ou Blanc et Brouillet (2003) reprennent les mêmes éléments dans des termes différents. Nous retrouvons à peu de chose près la LEP de Gervais ou la lecture heuristique de Riffaterre. À ce niveau d'analyse, les psychologues cognitivistes font donc le même travail que les grammairiens ou les linguistes : ils prennent en compte la matérialité du texte, autrement dit sa

⁵³ Pour mémoire, voici un extrait de texte et son analyse prépositionnelle (Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). *Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review*, 85, 5, p.363-394. In Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses universitaires de Lille, p.110-111) : texte (1^{ère} phrase d'un texte qui en comprend 5) : « Une série de heurts violents et sanglants entre la police et des membres du parti des Black Panthers punctua les premiers jours de l'été 1969. » ; analyse propositionnelle : « 1. (série, heurt), 2. (violent, heurt), 3. (sanglant, heurt), 4. (entre, heurt, police, Black Panthers), 5. (temps : en, heurt, été), 6. (début, été), 7. (temps : de, été, 1969) »

langue telle qu'elle se manifeste dans le texte considéré. Ceci a pour conséquence de réaffirmer un point essentiel : sans texte, pas de lecture de texte, truisme qui ne doit jamais être oublié et qui n'est pas sans rappeler l'opposition code/sens des méthodes d'apprentissage de la lecture. La LEP, la compréhension désormais, peut être envisagée dans son rapport à la LEC, l'interprétation désormais, selon le même rapport que le code entretient avec le sens lors des apprentissages initiaux : si la maîtrise du code est absolument nécessaire, on ne peut considérer cette maîtrise comme le tout de la lecture.

Ce tout n'est réalisé que lorsque les deux lectures – LEP et LEC – ou les deux processus ont eu lieu. Kintsch, par exemple (1976, 1998 ; Kintsch & van Dijk, 1975, 1978, 1983), en postulant ce qu'il nomme « le modèle de situation », a cherché à rendre compte de cela. En effet, selon les conceptions «étapistes» de la lecture, la (re)construction de la structure propositionnelle des textes n'est, au mieux, qu'une étape préliminaire. Le concept de « modèle de situation » essaie de décrire les interactions entre cette (re)construction propositionnelle, autrement dit les processus linguistiques, et l'activation des connaissances du lecteur lors de la lecture⁵⁴. C'est cette interaction qui fait, selon Kintsch, le tout de la lecture. Le modèle postule que nous ne sommes capables de comprendre – l'interprétation n'est jamais envisagée – un texte que si nous pouvons élaborer un modèle de situation compatible avec ce texte⁵⁵. Dans mon exemple, les deux propositions de la première phrase des *Sabots* ne peuvent être identifiées en tant que propositions cohérentes que si je construis un scénario plausible les organisant entre elles, en l'occurrence le contexte d'une messe (inférences à partir de : curé, sermon, au-dessus, foule et d'un scénario disponible de la messe). Le modèle de situation prend donc appui prioritairement sur le texte, puisque seul le texte active le scénario, et secondairement sur le contexte, autrement dit sur les connaissances du lecteur (Blanc & Brouillet, 2003, p.51-57) dans la mesure où, en retour, c'est bien le contexte qui confirme la validité du scénario activé. Cette conception du modèle de situation est très proche de ce que Jauss appelle un *horizon d'attente* (1972/1974-1978) ou du personnage conceptuel du lecteur. Il se présente sous la forme d'un ou plusieurs « schéma(s) », cas du texte descriptif, ou d'un ou plusieurs « script(s) », cas du texte narratif (Denhière, 1984 ; Denhière & Baudet, 1992 ; Blanc & Brouillet, 2003). Ces schémas et ces scripts organisent de

⁵⁴ Johnson-Laird (1980, 1983) parle de « modèle mental », Fayol (1985, 1992, 1997) de « modèle mental de la situation » dans une acception proche de celle de Kintsch. Par ailleurs, l'adjectif «mental» apporte peu dans la mesure où ce modèle ne peut qu'être mental.

⁵⁵ Rastier (1994-2002) : « Les problèmes herméneutiques que soulève le codage en propositions ne sont pas abordés [par Fodor, 1975, Kintsch, 1991]. En d'autres termes, la compréhension, définie comme constitution d'un modèle de situation, oblitère l'interprétation proprement dite. Prenons pour exemple le syntagme *the old men and women*, qui se transcrit (and ((old (men), old (women))). Kintsch est pris d'un doute justifié : «peut-être que les femmes n'étaient pas du tout vieilles» (1991, p.108), et en conclut que «la connaissance générale sur toute chose contraint la construction des représentations de discours à tous les niveaux» (*ibid.*). Cette conclusion est des plus vagues, car c'est la connaissance particulière de certaines choses qui contraint la construction du sens, et non la connaissance générale de toutes. » Rastier, F. (1994-2002). La macrosémantique. Texte issu du chapitre VII de *Sémantique pour l'analyse*. Paris : Masson, 1994 ; révisé pour la traduction anglaise *Semantics for Descriptions*. Chicago : UP, 2002. Disponible en ligne : *Texto !* (juin 2002), p.4 (transfert sous Word 97) à l'adresse suivante :

http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Macrosemantique1.html

manière spatio-temporelle les structures propositionnelles de la base de texte. Le scénario de la messe – un curé et ses ouailles – active un schéma dans lequel va prendre place tout ce que le lecteur sait au préalable d'un tel scénario. Ce schéma est remanié au fur et à mesure de la lecture afin d'intégrer les nouvelles informations (Denhière & Baudet, 1992, p.137). La lecture de la première phrase des *Sabots* amorce le schéma ou le scénario de la messe. Celui-ci n'est pas remis en cause par la suite. S'il est remanié, c'est uniquement en raison des précisions que le texte apporte sur la date, la météorologie, les odeurs... Jusqu'à présent, cette conception du modèle de situation n'a pas été remise en cause bien qu'elle éprouve toujours les mêmes difficultés, d'une part, à prendre en compte les procédures de réajustement des schémas et des scripts lors de la lecture de textes longs ou complexes, et, d'autre part, mais les problèmes sont liés, à rendre compte des connaissances mobilisées par le lecteur⁵⁶. Autrement dit, bien que reposant en grande partie sur les connaissances de ce dernier, le modèle de situation ne parvient pas à en envisager le caractère subjectif. Par caractère subjectif, il faut entendre le processus de mobilisation des connaissances du sujet lecteur et non son résultat. Comme l'écrit Eco (1979-1985) : « Certaines personnes sont capables de reconnaître la violation des règles de genre, d'autres de prévoir la fin d'une histoire, tandis que d'autres enfin, qui ne possèdent pas de scénarios suffisants, s'exposent à jouir ou à souffrir des surprises, des coups de théâtre ou des solutions que le lecteur sophistiqué jugera, lui, assez banales⁵⁷. » Ce ne sont pas les scénarios qui sont "subjectifs", Eco (1979-1985, p.108) parle de « scénarios "communs" », mais la capacité de les mobiliser. Les très nombreux remaniements du modèle témoignent à la fois des recherches afin de dépasser ces difficultés et des échecs à y parvenir. Pour le moment, tous les modèles cognitivistes achoppent sur la question du sens, autrement dit sur la contextualisation des informations identifiées comme « base de texte ». Gombert, par exemple, lors de ses conférences, y répond ironiquement en levant les bras et en regardant le ciel. Les modèles cognitivistes se trouvent ainsi entièrement versés du côté de la compréhension. Plus spécifiquement, le modèle « base de texte plus modèle de situation » examiné ici n'est alors, au mieux, qu'un processeur intégratif qui fonctionne sans visée téléologique⁵⁸. Le "garden-path" de Frazier est en l'occurrence emblématique du fonctionnement

⁵⁶ Voir par exemple les actes du 19^{ème} congrès de la *Society for Text & Discourse* (19th Annual Meeting Erasmus University, The Netherlands, July 26-28, 2009). Les diverses communications ont pour support des textes qui ont été conçus afin de mettre en relief tel ou tel aspect de la lecture. Ils sont courts, homogènes et clos (scènes, épisodes narratifs, scripts de la vie quotidienne...). Les perturbations y sont soigneusement contrôlées afin de valider les tests effectués. En conséquence, les éléments textuels pris en compte sont, d'une part, de taille réduite : le genre, les reprises anaphoriques, l'amorçage, l'ordre des informations dans la phrase... d'autre part, de ne pouvoir être considérés simultanément. Nous sommes donc encore loin d'une description d'un acte de lecture "ordinaire", d'autant que les sujets sont presque toujours les étudiants en psychologie des chercheurs considérés.

⁵⁷ Eco, U. (1979-1985), *op. cit.*, p.108.

⁵⁸ Autrement dit sans intentionnalité. Par exemple, dans l'incipit des *Sabots*, l'échec à percevoir le scénario commun de la messe dominicale interdit, d'une part, d'organiser les informations de la base de texte et, d'autre part, d'anticiper d'éventuels scénarios compatibles avec celui de la messe dominicale. Il ne peut donc y avoir ni confirmation, ni réorganisation de ce scénario. Le lecteur avance, si je puis dire, sans intentionnalité. Une telle lecture est bien entendu possible, mais, comme l'écrit Eco, le lecteur se voue aux vicissitudes du texte, autrement dit, il n'a pas la main.

“mécanique” de cette conception de l’intégration sémantique. Alors que chacune de ces intégrations mobilise un nouveau modèle de situation ou, à tout le moins, remanie le modèle existant, à aucun moment, le sujet lecteur n’est pris en compte, affectivement et culturellement. Le museur de Gervais ou l’herméneute de Riffaterre, pour n’en retenir que deux, sont bien des empêcheurs de “lire en rond”.

Si le paysage épistémologique est malgré tout un peu plus clair, il n’en demeure pas moins que les définitions de la compréhension et de l’interprétation sont encore beaucoup trop imprécises pour être opérationnelles. Avant de les reprendre une dernière fois, je vais faire deux rapides détours qui vont me permettre de lever, dans la mesure du possible, quelques-unes de ces imprécisions.

2.3.2. Deux détours

2.3.2.1. Premier détour, définir la signification et le sens.

On parle très souvent du (des) sens ou de la (des) signification(s) d’un texte sans expliciter, ni d’ailleurs expliquer, en quoi consiste exactement ce(ces) sens ou signification(s). L’usage indifférencié des deux termes est une source d’imprécisions quant aux attendus de toute lecture. Je postule, et je vais essayer de le démontrer, qu’il n’est pas indifférent en l’occurrence de parler de sens ou de signification. Pour définir ces deux termes, je vais, dans un premier temps, les différencier, puis, dans un second temps, montrer comment ils sont reliés l’un à la compréhension, l’autre à l’interprétation des textes. L’objectif est donc tout à la fois de définir les deux termes le plus précisément possible tout en continuant de clarifier les notions de compréhension et d’interprétation.

La première définition, je la dois à Dorra (2001) qui propose la distinction suivante :

La signification, lien – garanti par le code d’un groupe – entre un son et un concept, est une *information*. Le sens, résonance individuelle, plus ou moins chargé d’affect, n’est communicable que par *évocation*. Poétique notamment. On peut *connaître* une signification ; un sens, il faut tenter de le *comprendre*⁵⁹.

La signification est donc définie comme quelque chose qui est partagée par l’ensemble d’un groupe. L’accord est donc extérieur à l’individu. Il ne lui appartient donc pas, à strictement parler, d’interpréter une signification. Celle-ci lui est donnée en quelque sorte objectivement. Pour reprendre l’exemple du premier paragraphe des *Sabots*, la signification des mots curé, bonnets, champ, meuglements... n’a pas à être discutée, comme ne peut l’être celle de lampe de chevet, anorak, ascenseur ou cabine téléphonique dans la nouvelle de Friot (2.2.3.). Nous ne sommes pas dans l’incertitude quant à la signification. Eco (1962-1979) ne dit d’ailleurs pas autre chose lorsqu’il envisage l’univocité de certaines communications :

Certaines communications exigent la *signification*, l’ordre, l’évidence. Il en est ainsi de toute communication ayant une utilité pratique, depuis la lettre jusqu’au symbole de signalisation routière. Ils

⁵⁹ Dorra, M. (2001). *Heidegger, Primo Levi et le séquoia*. Paris : Gallimard, Tracés, p.46.

doivent être compris d'une seule manière, sans qu'il y ait possibilité de malentendus, ni d'interprétations personnelles⁶⁰.

Malgré tout, ce n'est pas parce que la signification relève du partage qu'elle est effectivement partagée. Si je n'ai pas la connaissance de la signalisation routière en vigueur ou si je ne sais pas ce que c'est qu'un meuglement ou une cabine téléphonique, je ne pourrai en saisir la signification. L'accord présumé doit donc s'accompagner d'un minimum de connaissances. Ces connaissances, Eco (2003-2006, p.103-104) les appelle « connaissances nucléaires ». Il en donne l'exemple suivant :

Au-delà de toute théorie, les gens s'accordent en général pour reconnaître certains objets, admettre intersubjectivement que c'est un chat qui traverse la rue et non un chien, qu'un édifice de deux étages est une maison et un autre de cent étages un gratte-ciel, etc. En ce cas, il faut postuler que nous possédons (quelque part dans le cerveau, l'esprit, l'âme ou ailleurs) un schéma mental à partir duquel nous sommes en mesure de reconnaître une occurrence d'un objet donné⁶¹.

De la même manière, tous les lecteurs des *Sabots* doivent pouvoir s'accorder sur ce que c'est qu'un curé, un champ, un meuglement de vache⁶². Maintenant, Eco oppose ces connaissances nucléaires aux connaissances qu'il appelle molaires qui sont les connaissances que peut avoir un spécialiste du domaine considéré. Il donne alors l'exemple du zoologue qui « sait, sur les rats, une foule de choses qu'un locuteur normal ignore⁶³. » L'élève qui habite en ville dans un immeuble aura sans doute des connaissances molaires en ce qui concerne le fonctionnement des ascenseurs et nucléaires quant au meuglement des vaches. Ces deux types de connaissances relèvent de la catégorie des significations. Bien que proches des notions de dénotation et de connotation, elles ne les recoupent que partiellement. La dénotation relève des connaissances nucléaires : toutes les acceptions reconnues d'un mot par exemple. La connotation en revanche relève plutôt des connaissances molaires – « convention de type social ». J'écris « plutôt » parce qu'on peut tout à fait envisager de partager les connotations (Courtès & Greimas, 1979, p.64) en « connotations individuelles » (liées à l'expérience intime de la personne) et en « connotations sociales ». C'est

⁶⁰ Eco, U. (1962-1979). *L'œuvre ouverte*. Paris : Le Seuil, Points essais, p.128.

⁶¹ Eco, U. (2003-2006). *Dire presque la même chose – Expérience de traduction*. Paris : Grasset, p.103.

⁶² Par emboîtements successifs, les éléments thématiques des textes appartiennent à des contextes de plus en plus élargis pouvant aller jusqu'à l'ensemble du monde. Ces contextes sont plus ou moins partagés, plus ou moins « institutionnalisés ». La messe dominicale en est, dans *Les Sabots*, un exemple. Maupassant peut y faire référence sans éprouver le besoin de faire une digression explicative sur ce que c'est qu'une messe dominicale « en général ». Les éléments saillants de la messe dominicale décrite dans *Les Sabots* le sont en rapport à cette référence. Rastier (1994-2002, 2010) dirait que la plupart des « sèmes inhérents » de la messe dominicale sont inhibés, parce que considérés comme partagés (bâtiment, places respectives des uns et des autres, raisons de leur présence en ce lieu, etc.). Il ajoute qu'il est nécessaire d'approfondir la notion de contexte, notamment qu'« Il reste également à théoriser l'incidence de la situation sur le texte, oral ou écrit. Pour cela, il nous paraît nécessaire de distinguer la situation comme type codifié par une pratique sociale, et la situation-occurrence. Puis de préciser l'incidence globale du type sur l'occurrence, par la stipulation des contrats de production et d'interprétation. Ensuite, l'incidence de la situation-occurrence sur le texte global : sélection de stratégies interprétatives, choix des foyers interprétatifs, préactivation de classes et axes sémantiques qui permettront la sélection de faisceaux de sèmes pertinents à la situation, notamment les isotopies. » Rastier, F. (1994-2002), *op. cit.*, p.12. Je vais revenir plus bas (2.2.3.) sur ces différents éléments.

⁶³ Eco, U. (2003-2006), *op. cit.*, p.106.

cette seconde voie que semble d'ailleurs privilégier Courtès et Greimas (1986)⁶⁴. Des premières en effet, il n'y a rien à dire, sauf à considérer l'expression de chacun et à reconstruire patiemment, à partir de la somme de ces expressions, une communauté de pratiques, l'intersubjectivité de Courtès et Greimas. Ce qui pose ici problème, c'est le lien de la connotation au contexte, je vais y revenir. Elle échapperait en effet à la signification telle que je l'ai définie plus haut. Or, nous allons le voir, le partage n'est pas aussi tranchée qu'il pourrait paraître.

En effet, si nous reprenons l'exemple du chien ou du rat d'Eco, il ne fait pas de doute que je peux en avoir, selon mes compétences, une connaissance nucléaire ou molaire. Mais à cette connaissance va venir se greffer une expérience et un affect. En effet, si je partage ma connaissance du chien ou du rat avec tous les individus qui ont une connaissance nucléaire ou molaire du chien ou du rat, j'ai en revanche une connaissance spécifique de l'un et de l'autre qui n'appartient qu'à moi, une connaissance subjective. La signification du chien ou du rat me permet d'échanger sans trop de perte avec tous les individus partageant cette signification. Il n'en est pas de même du sens du chien ou du rat. Mais il faut rester prudent, cette distinction est quelque peu théorique, car qu'il s'agisse de la signification ou du sens, c'est toujours le même individu qui produit l'une et l'autre.

Deux points, au moins, sont donc encore à examiner : la nature de cette production et la relation signification/sens. Pour avancer sur le premier point, je pose que la signification précède toujours le sens même si elle peut être parfois extrêmement lacunaire. En effet, toute pensée, toute perception, n'advient que par différenciation dans un ensemble préexistant et indifférencié. Nous ne pensons que situés, autrement dit dans un rapport à un environnement ou un cadre. Certains psychologues parlent en l'occurrence de bassins d'attraction (Tiberghien, 1997, p.137 ; Blanc & Brouillet, 2003, p.64). L'attraction est très précisément la mise en situation. Notre appareil psychique tend ainsi vers les états d'organisation les plus appropriés – les situations – pour offrir la meilleure, ou la moins mauvaise, différenciation signifiante possible, autrement dit celle qui permet un apprentissage. Or, chaque mise en situation exige un minimum de connaissances préalables donc un minimum de significations déjà là. On pourrait alors penser que la signification, étant interne au fonctionnement psychique individuel, est de nature idiosyncrasique. Il n'en est rien. Le langage (Vygotsky, 1934-1985 ; Derrida, 1967) et le récit (Ricoeur, 1983, 1984, 1985 ; Gazzaniga, 1985-1996 ; Schank, 1990 ; Sabbagh, 2009) constituent le fond commun d'élaboration de la pensée. Les bassins attracteurs sont tissés de langage et de récits simultanément spécifiques et partagés. Plusieurs versions de messes dominicales sont *a priori* ainsi disponibles lorsque je lis le début des *Sabots*. Ces versions sont plus ou moins abouties, plus ou moins personnelles. Je sélectionne de manière essentiellement inconsciente, selon mes affects, des éléments de ces versions qui vont me permettre d'évoquer un scénario plausible et cohérent.

⁶⁴ « L'effet de sens connotatif doit pouvoir se laisser interpréter par une sémiotique de *l'espace énonciatif* qui fait graviter autour du narratif des actants sujets d'énonciation ; le connotatif semble en pratique renvoyer toujours à l'intersubjectif dans ce sens d'un espace énonciatif. » Courtès, J. & Greimas, A. J. (1986). *Sémiotique – Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, Université, p.52.

Mais je ne sélectionne pas n'importe comment, je le fais en suivant les instructions du texte ou plutôt selon les significations du texte.

Par ailleurs, dès l'instant où j'ai construit ce scénario, il devient à son tour disponible pour une autre lecture. L'intertextualité se tisse ainsi d'expériences vécues et/ou imaginées reposant toujours sur l'hybridation de la signification et du sens. C'est sur cette hybridation qu'il me faut maintenant revenir pour envisager la(les) relation(s) signification/sens. Ce sera l'objet du second détour.

2.3.2.2. Deuxième détour, de la signification au sens

Pour ce second détour, je vais utiliser les travaux de Pearson et Johnson (1978) et Poindexter et Prescott (1986) tels qu'ils sont recensés dans Giasson (1990-1996, p.227-230). Ces travaux sont connus sous la dénomination « R.Q.R. » (Relation – Question – Réponse) et se présentent ainsi :

- la relation entre la question et la réponse est considérée comme explicite et textuelle (désormais explicite/textuelle) si la réponse à la question posée est explicitement indiquée dans le texte (exemple E1) :

Texte : Les flocons de neige qui tombent du ciel ressemblent à des étoiles blanches.

Question : À quoi ressemblent les flocons de neige qui tombent du ciel ?

Réponse : Ils ressemblent à des étoiles blanches⁶⁵.

[Pour *Les Sabots* : (1) l'identification des personnages (le curé, les Malandain – Adélaïde, le père et la mère, Omont...); (2) des lieux (église, chaumière des Malandain, pavillon d'Omout); (3) des moments de l'histoire (jour de juillet, six mois plus tard, le dimanche suivant), etc.]

- la relation entre la question et la réponse est considérée comme implicite et textuelle (désormais implicite/textuelle) si la réponse à la question posée n'est pas explicitement indiquée dans le texte mais que la situation proposée oblige à donner une réponse non ambiguë (exemple E2) :

Texte : Dans la classe, nous avons deux poissons rouges, Pollux et Castor. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Pollux est mort.

Question : Castor est-il vivant ou mort ?

Réponse : Castor est vivant⁶⁶.

[Pour *Les Sabots* : (4) « Les grands paniers des fermières venues de loin pour la messe étaient posés à terre à côté d'elles ; et la lourde chaleur d'un jour de juillet dégageait de tout le monde une odeur de bétail, un fumet de troupeau. » (1.2-4) : un dimanche, les paroissiens dégagent une odeur animale ; (5) « Et il lui traça en termes lents et minutieux toute une règle de conduite, prévoyant les moindres détails, la préparant à cette conquête d'un vieux veuf mal avec sa famille. » (1.37-38) : les connotations du mot « conquête » (gain, victoire, séduction) à mettre en relation avec « règles de conduite » pour manières de séduire, de gagner le cœur, « vieux veuf mal avec sa famille », un homme qui vit seul ; (6) « Au prône

⁶⁵ Giasson, J. (1990), *op. cit.*, p.227.

⁶⁶ *Ibid.*, p.227.

du dimanche suivant, le vieux curé publiait les bans de M. Onufre-Césaire Omont avec Céleste-Adélaïde Malandain. » (l.142-143) : la messe, l'annonce du mariage de Maître Omont avec Adélaïde comme résultat de l'entretien entre le père Malandain et Omont. On pourrait par ailleurs considérer la connaissance (réelle ou imaginée) du monde rural comme un présupposé courant sur l'ensemble du texte.]

- la relation entre la question et la réponse est considérée comme implicite et dépend des connaissances du lecteur (désormais implicite/lecteur) (exemple E3) :

Texte : Ralph s'installa dans une vieille berceuse. Il se berça de plus en plus fort. Il se retrouva soudainement assis sur le plancher.

Question : Pourquoi Ralph se retrouva-t-il assis sur le plancher ?

Réponse : Parce qu'une berceuse renverse quand on se balance trop fort⁶⁷.

[Pour *Les Sabots* : (7) L'ambivalence du personnage d'Omont qui a compris le projet du père Malandain (Omont s'adressant à Adélaïde lors de son arrivée chez lui (l.67-69) : « Écoute un peu, qu'il n'y ait pas d'erreur entre nous. T'es ma servante, mais rien de plus. T'entends. Nous ne mêlerons point nos sabots. ») mais qui ne peut résister à la présence féminine d'Adélaïde ; (8) Le rôle du curé qui propose la place de servante et qui publie les bans du mariage d'Adélaïde et d'Omont. Au-delà même de ce rôle, la place de l'église dans ce monde rural à l'ouverture et à la fermeture du récit, l'encadrant en quelque sorte ; (9) Le pouvoir des hommes et des pères, le rôle secondaire des femmes.]

Je choisis d'appeler cette troisième relation "implicite/lecteur" parce que le terme de "connaissances" utilisé par Giasson me paraît inapproprié. En effet, les connaissances, je reviendrai sur la définition du terme plus bas, ne sont pas l'apanage de la relation implicite/lecteur. Par ailleurs, des connaissances sont nécessaires quelle que soit la R.Q.R. considérée.

Si la R.Q.R. de type explicite/textuel est facilement identifiable, il n'en est pas de même des deux autres relations sur lesquelles je vais maintenant revenir en me servant, dans un premier temps, d'un autre exemple donné plus bas par Giasson (exemples E4 à E6) :

Texte : La roue se détacha de la voiture. La voiture percuta un arbre.

E4 – Question 1 : Qu'est-ce qui se détacha de la voiture ?

Réponse : La roue.

R.Q.R. : Relation explicite et textuelle.

E5 – Question 2 : Pourquoi la voiture percuta-t-elle un arbre ?

Réponse : Parce que la roue s'était détachée.

R.Q.R. : Relation implicite et textuelle.

E6 - Question 3 : Pourquoi la roue s'est-elle détachée ?

Réponse : Probablement parce que les boulons avaient été mal vissés.

R.Q.R. : Relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur⁶⁸.

La R.Q.R. implicite/textuelle n'est pas ici tout à fait du même ordre que dans l'exemple précédent (E2). Dans le premier exemple (E2), aucune autre réponse que « Castor est vivant » n'est possible. Dans le second (E5), la relation de causalité mise en avant par la réponse proposée

⁶⁷ *Ibid.*, p.227.

⁶⁸ *Ibid.*, p.228.

implique une réduction à une cause unique mais non attestée par le texte, le lien logique, « parce que », est implicite. D'autres réponses, complémentaires, auraient pu en effet être envisagées : verglas, vitesse trop élevée, alcool, etc. en vertu du scénario commun de l'accident de voiture, mais ces dernières sont de nature implicite/lecteur. La différence entre la cause dite implicite/textuelle et les causes dites implicite/lecteur tient aux informations fournies par le texte analysé. En effet, seule l'information « La roue se détacha de la voiture » nous est donnée. On peut donc considérer que si cette information est fournie c'est qu'elle présente un intérêt par rapport à la situation décrite dans ce texte (Baroni, 2004). L'absence de lien logique tient à la succession des deux événements relatés. Pour introduire un « parce que », il faudrait en effet inverser la présentation de ces deux événements : « La voiture percuta un arbre parce que la roue s'en était détachée. » L'emploi du défini « la » dans « la roue » suggère par ailleurs une préméditation ou la connaissance d'une particularité liée à cette roue-là, qui était moins sensible dans le texte initial où l'information pouvait à la rigueur relever du simple constat. Désigner l'une des quatre roues de la voiture – car selon les schémas du lecteur (les scénarios communs), une voiture a quatre roues – entraîne une interrogation du type : pourquoi celle-ci ? C'est donc que cette roue avait quelque chose de particulier. Ce n'est pas vraiment une surprise. « Une roue » aurait, dans une certaine mesure, conservé à l'événement relaté un caractère fortuit qu'il ne peut plus avoir avec l'usage du défini.

Comprendre ce texte revient alors à identifier dans un premier temps, les informations de type explicite/textuel – la lettre du texte, dans un second les informations de type implicite/textuel – par exemple, l'emploi de « la » dans « la roue » ou le lien logique implicite entre les deux phrases, puis dans un troisième temps, à interpréter la situation à partir des éléments des plans explicite/textuel et implicite/textuel. Si cette interprétation dépend très largement des connaissances du lecteur – les schémas du lecteur de Giasson, il ne faut pas en conclure que celles-ci ne sont requises qu'à ce niveau. Comprendre ce texte exige que le lecteur ait, *a minima*, les connaissances nucléaires des différents termes employés, par exemple : voiture, roue, arbre, percuter, etc. D'éventuelles connaissances molaires et littéraires lui permettront d'enrichir sa compréhension : connaissances molaires sur la fixation des roues qui permettent la réponse proposée par Giasson à la question E5 ; des connaissances littéraires si l'on s'interroge sur l'emploi de l'article défini (connaissances littéraires propres au roman policier : scénario du criminel qui dévisse les boulons d'une roue pour commettre un crime). Avant de faire un point rapide sur l'ensemble de ces deux détours, je voudrais rapidement insister sur le fait que ce n'est pas parce la liaison entre les connaissances mobilisées et le texte est de nature indirecte qu'il n'y a pas de liaison. Le plan implicite/lecteur n'existe pas sans le texte. Autrement dit, interpréter, c'est toujours interpréter un texte. L'interprétation souligne seulement que l'on passe d'un plan à dominante objective, R.Q.R. non ambiguë, recours au texte seul – la compréhension – à un plan à

dominante subjective, R.Q.R. ambiguë, recours au contexte – l’interprétation⁶⁹. L’idée de dominance est centrale car les deux plans s’interpénètrent continuellement. Si l’on suit Rastier (1999-2003), il ne peut en effet y avoir de sens sans signification et, corrélativement, la signification, en tant que signe isolé, n’a pas de sens. Notre première lecture est donc déjà nécessairement une interprétation. Ce qui est second, c’est l’identification précise de ce qui appartient à l’un ou l’autre plan. L’emploi des termes “objectif” et “subjectif” renvoie ainsi à l’investissement du lecteur, en d’autres termes à son “degré” de coopération. Par ailleurs, comme je l’ai écrit plus haut, il y a bien entendu toujours un lecteur et donc toujours un investissement nécessaire, tous les textes ne nécessitent ni la même “quantité” d’investissement, ni le même type d’investissement. Ce dont la gradation objectif / subjectif cherche à rendre compte, c’est de la part croissante de cet investissement (des données objectives vers les données subjectives) dans le processus qui va de la compréhension à l’interprétation. Ceci ne dit par conséquent aucunement qu’un régime de lecture “subjective” est un régime de lecture incontrôlée ou que le résultat de

cette lecture ne soit pas objectif. Comme l’écrit en effet Baroni (2009), qu’il y est

un sens personnel, reconstruit à chaque lecture par chaque lecteur, [...] n’empêche pas de réfléchir à la manière dont les interprétations se socialisent et se coordonnent. La question est simplement de savoir avec quelles données on procède à cette élaboration du sens : avec le texte uniquement ou avec d’autres données relatives à l’origine⁷⁰ ?

Les données subjectives dont je parle ici sont des données “encadrées” par la lettre du texte. Le processus est double : de la compréhension (la signification) vers l’interprétation (le sens) et réciproquement. Contextualiser, Eco dirait coopérer, est absolument nécessaire, puisque le sens advient lors de la contextualisation, comme il me paraît absolument nécessaire que cette contextualisation, qui relève du lecteur dans sa relation au texte, soit bien identifiée. Or, réaliser

⁶⁹ Rastier dit en l’occurrence que le texte est donné, alors que le contexte est choisi : « Alors que le texte appartient au “donné” empirique, tel qu’on choisit de le décrire, le contexte est *choisi* [...], donc soumis comme tel à des conditions herméneutiques. Dans l’interprétation des mots, comme dans l’interprétation des textes, le choix du contexte est un acte décisif, qui doit être déterminé par une stratégie [c’est l’auteur qui souligne]. » Rastier, F. (1994-2002). La microsémantique, *op. cit.*, p.12. Ce choix s’opère sur les deux axes, paradigmatique et syntagmatique. Rastier (1999-2003) précise la nature de ces rapports de la manière suivante : « Convenons que la signification est une propriété assignée aux signes, et le sens une “propriété” des textes. La notion transitoire de contexte peut servir à opposer ces deux problématiques. Si l’on approfondit la distinction entre *sens* et *signification*, un signe, du moins quand il est isolé, n’a pas de sens, et un texte n’a pas de signification. La signification résulte en effet d’un processus de décontextualisation, comme on le voit en sémantique lexicale et en terminologie : d’où son enjeu ontologique, puisque traditionnellement on caractérise l’Être par son identité à soi. En revanche, le sens suppose une contextualisation maximale aussi bien par la langue (le contexte, c’est tout le texte) que par la situation (qui se définit par une histoire et une culture, au-delà du *hic et nunc* seul considéré par la pragmatique). Aussi, alors que la signification est traditionnellement présentée comme une relation, le sens peut être représenté comme un parcours [c’est l’auteur qui souligne]. » Rastier, F. (1999-2003). De la signification au sens - Pour une sémiotique sans ontologie. Paru en italien : Dalla significazione al senso : per una semiotica senza ontologia, in *Eloquio del senso*, a cura di Pierluigi Basso e Lucia Corrain, Costa & Nolan, Milan, 1999, p.2 (pagination sous word 97 après transfert à partir du texte disponible en français à l’adresse suivante : *Texto !* juin-sept. 2003 [en ligne]). Disponible sur :

http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semiotique-ontologie.html

⁷⁰ Baroni, R. (2009). *L’Œuvre du temps*. Paris : Seuil, Poétique, p.153. Par « origine », Baroni, qui parle ici des relations auteur / lecteur, précise : données historiques, sociologiques, biographiques ou psychanalytiques.

cette identification ne va pas de soi et nécessite l'apprentissage conjoint des différents processus (compréhension et interprétation). J'écris "conjoint" pour marquer encore, s'il en est besoin, l'interpénétration des processus de lecture. Nous n'apprenons pas le tout d'un processus de lecture, puis le tout d'un autre processus de lecture, mais plutôt un "peu de l'un", puis un "peu de l'autre", celui-ci faisant retour sur celui-là, et ainsi de suite, par interactions, analogies, entremêlements... La différenciation des processus vient progressivement de leur maîtrise réciproque.

Les trois relations identifiées par Giasson reposent en grande partie sur la distinction opérée entre les informations explicites et les informations implicites des textes. Je ne reviens pas sur les informations explicites. En revanche, je voudrais préciser la notion d'informations implicites. Je vais utiliser pour cela les analyses de Kerbrat-Orecchioni (1980) et de Giasson (1990-1996). Kerbrat-Orecchioni propose la phrase suivante « Pierre a arrêté de fumer. » Elle distingue dans cette phrase deux catégories d'implicite : les présupposés et les sous-entendus. Dire que « Pierre a arrêté de fumer. » c'est dire, implicitement, qu'il fumait. Nous ne pouvons nier cet implicite sans nier l'information donnée dans la phrase observée. Kerbrat-Orecchioni appelle cet implicite un présupposé. Comprendre la phrase c'est en comprendre les présupposés que Rastier nomment les sèmes inhérents. Nous nous situons sur le plan de l'implicite/textuel. Mais, simultanément, lire cette phrase c'est aussi, peut-être, lire bien autre chose encore, par exemple : « Tu ferais bien d'en faire autant », « Depuis le temps qu'il essayait », « Encore », etc. Toutes ces phrases relèvent de ce que Kerbrat-Orecchioni appelle les sous-entendus. Nous pouvons refuser ces sous-entendus sans pour autant nier l'information apportée par la phrase considérée (les sèmes afférents de Rastier). Produire des sous-entendus c'est donc produire une interprétation de la phrase. Nous nous situons sur le plan de l'implicite/lecteur. Le lien entre « Pierre a arrêté de fumer. » et ces sous-entendus est indirect, mais il y a bien un lien. Repérer ce lien, c'est, je le concède, présupposer – j'emploie le verbe à dessein – que le texte est adressé. Le(s) sous-entendu(s) n'ont de pertinence en l'occurrence que si une situation d'interlocution spécifique est présupposée⁷¹. Celle, par exemple, d'un récepteur "fumeur" et d'un émetteur "donneur de leçon". Avant de commenter plus avant, prenons maintenant un exemple donné par Giasson pour illustrer deux types d'inférence :

Exemple A :

Texte : Les Indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.

[Inférence] : Les Indiens se dirigeaient vers l'ouest .

Type de réponse : Inférence logique.

[R.Q.R. implicite textuel / présupposé, impossible à contredire]

Exemple B :

Texte : Les Indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.

[Inférence] : Les Indiens se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant.

⁷¹ Cf. la pragmatique en linguistique.

Type de réponse : Inférence pragmatique⁷².

[R.Q.R. implicite lecteur / de l'ordre du sous-entendu, on peut entendre autre chose]

L'inférence logique correspond à la définition du présupposé de Kerbrat-Orecchioni, celle de l'inférence pragmatique, au sous-entendu. Dans le premier cas, l'inférence est nécessaire, elle est incluse dans l'énoncé de la phrase⁷³. Dans le second cas, seule l'interprétation de la situation autorise l'inférence sans pour autant en interdire une autre telle que « Les Indiens se dirigeaient en voiture vers le soleil couchant. » Ainsi, dans *Les Sabots*, lors du retour d'Adélaïde dans sa famille : « Six mois après, comme elle allait voir ses parents, un dimanche, son père l'examina curieusement, puis demanda : T'es-ti point grosse ? » (l.123-125), inférer la grossesse d'Adélaïde relève d'une inférence logique, alors qu'inférer des lignes 24-25 que le père Malandain voit dans l'opportunité de l'emploi de servante plus que qu'un emploi de domestique relève d'une inférence pragmatique : « Ça s'rait p't être bon, c'te place chez maîtr' Omont, vu que le v'là veuf, que sa bru l'aime pas, qu'il est seul et qu'il a d'quoi. J'ferions p't être ben d'y envoyer Adélaïde. ». Selon les termes de Rastier, la grossesse serait un sème inhérent à l'état d'Adélaïde et le projet du père Malandain un sème afférent de type contextuel. On voit dans les deux cas qu'un investissement du lecteur – une contextualisation – est requis mais que celui-ci n'est pas du même ordre. Dans le cas de la grossesse d'Adélaïde, il est impératif que le lecteur fasse l'inférence pour comprendre la situation. Dans l'autre cas, la lecture peut se poursuivre sans trop de perte. Si le lecteur perçoit le sous-entendu des propos du père Malandain, sa lecture sera orientée vers une anticipation du type : est-ce que ce projet va réussir ? S'il ne perçoit pas le sous-entendu, il lui faudra attendre le dénouement pour le comprendre. De toute manière, si seul le dénouement permet de valider l'identification du sous-entendu, en revanche, le comportement d'Omont confirme, au fur et à mesure de la lecture du récit, l'hypothèse éventuellement formulée dès les premiers mots du père Malandain⁷⁴.

Les trois relations (R.Q.R.) peuvent être comprises comme trois lectures complémentaires d'un texte, même si l'identification des relations de types explicite/textuel et implicite/textuel est un préalable à une lecture argumentée de la relation de type implicite/lecteur. Le mouvement de l'explicite/textuel vers l'implicite/lecteur n'implique pas une première lecture systématique de l'ensemble du texte selon les critères de l'explicite/textuel, puis une relecture de celui-ci selon les

⁷² Giasson, J. (1990-1996), *op. cit.*, p.63.

⁷³ Les « sèmes inhérents » décrits par Rastier, voir par exemple : Rastier, F. (1994-2002), *op. cit.*, p.6. Rastier donne l'exemple du corbeau et de la couleur noire. Le noir est un attribut inhérent du corbeau (les corbeaux sont noirs) même si un énoncé, « une détermination contextuelle », peut en décider autrement, ex. : « Le corbeau orange descendant sur moi » (Jean Giraudoux, *Suzanne et le Pacifique*, 1921, p. 143), cité par Rastier. Ces sèmes inhérents s'opposent aux « sèmes afférents » que Rastier distribuent en « sèmes afférents socialement normés » (prototypes, archétypes, habitus... ex. : « homme / femme associés à force / faiblesse » cité par Rastier) et « sèmes afférents contextuels » (singularité, nouveauté... ex. « Le corbeau apprivoisé » cité par Rastier). « Leur mode d'actualisation [à ces derniers sèmes] les distingue radicalement des précédentes sortes de sèmes, car il ne met pas en jeu le rapport entre types et occurrences, mais uniquement les rapports entre occurrences. » *Ibid.*, p.6.

⁷⁴ Voir par exemple, sur ces problèmes d'intrigue et de mise en intrigue, les notions de discordance et de concordance chez Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil, Poétique.

critères de l'implicite/textuel et enfin une ultime lecture selon les critères de l'implicite/lecteur. Les trois "lectures" se renforcent ou se contredisent au fur et à mesure de la lecture du texte. Elles doivent donc être sans cesse actualisées et réactualisées. L'intégration progressive des informations conçoit l'interprétation (Rastier, 1999), « comme un parcours dans un texte ou une performance sémiotique⁷⁵. » Au singulier de parcours, je préférerais le pluriel et dire que ces lectures construisent quelque chose comme des parcours ou des « séries » (Foucault, 1969) signifiantes⁷⁶. Maintenant, il est tout à fait possible que ces parcours singuliers puissent être unifiés, au moins pour partie, dans un parcours interprétatif global. C'est ainsi que j'ai proposé six lectures possibles des *Sabots* constituant autant de parcours ou de séries à travers le texte (Maisonneuve, 2004) : première lecture, lecture de la fiction représentée, de la psychologie des personnages, des intentions de l'auteur ; deuxième lecture, lecture "déconstructionniste" qui cherche à comprendre comment le texte fonctionne – structuralisme ; troisième lecture, lecture du ou des lecteurs, de la réception de l'œuvre – théories de la réception et de la lecture littéraire ; quatrième lecture, lecture des conflits et des luttes, de classes et/ou de personnes, qui traversent le texte – tendance marxiste ; cinquième lecture, lecture enfin des corps et des pulsions – tendance psychanalytique⁷⁷. La sixième lecture reprend l'ensemble des cinq précédentes et tente de proposer ce que Foucault appelle une « série des séries » (Foucault, 1969, p.19)⁷⁸. Chaque série

⁷⁵ Rastier distingue trois conceptions de l'interprétation : la conception syntaxique qui « réduit [l'interprétation] à un transcodage du langage "naturel" dans un langage artificiel » ; la conception sémantique « (de tradition logique) repose sur la relation de représentation entre des symboles logiques et des objets. » et la conception rhétorique / herméneutique qui « s'appuie non sur la logique, mais sur les sciences sociales, psychologie, sociologie, anthropologie. Fondamentalement, *l'interprétation est conçue comme un parcours dans un texte ou une performance sémiotique*. Cela suppose quatre facteurs ignorés par les conceptions syntaxique et logico-sémantique de l'interprétation : (i) un sujet interprète situé, (ii) une pratique sociale, et donc (iii) une action et (iv) une temporalité [c'est moi qui souligne]. » Rastier, F. (1999-2003), *op. cit.*, p.10-11 (pagination après transfert sous Word 97).

⁷⁶ Par séries, Foucault, qui parle ici du travail de l'historien, entend les découpes en grandes unités événementielles (économiques, institutionnelles, scientifiques, religieuses, littéraires...) « qui détiennent en elles-mêmes leur principe de cohésion » (1969, p.18). « Le problème qui s'ouvre alors – et qui définit la tâche de l'histoire générale – c'est de déterminer quelle forme de relation peut légitimement être décrite entre ces différentes séries ; quel système vertical elles sont susceptibles de former ; quel est, des unes aux autres, le jeu des corrélations et des dominances ; de quel effet peuvent être les décalages, les temporalités différentes, les diverses rémanences ; dans quels ensembles distincts certains éléments peuvent figurer simultanément ; bref, non seulement quelles séries, mais quelles "séries de séries" – ou en d'autres termes, quels "tableaux" il est possible de constituer. » Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, p.18-19.

⁷⁷ Maisonneuve, L. (2004), *op. cit.*, p.282-285. Voir aussi les diverses lectures de l'épisode du vol du voile de Tanit dans *Salambô* de G. Flaubert in Bayard, P. (1998). *L'interprétation multiple*. In Bayard, P. (dir.) (1998), *Lire avec Freud : pour Jean Bellemin-Noël*. Paris : Presses universitaires de France, coll. Écriture.

⁷⁸ Je renvoie ci-après à l'article cité ci-dessus : « Aucune contradiction dans ces lectures mais plutôt une forme de complémentarité qui doucement dessine et enrichisse la signification du texte [je dirais maintenant : le(s) sens du texte]. Quadrillage, corroyage, arpentage, toutes activités qui, à l'instar du géomètre grec, installent un territoire, un lieu où habiter. Travail d'arpenteur donc qui ressemble beaucoup à l'issue de ces procès de *déterritorialisation / reterritorialisation* dont parlent G. Deleuze et F. Guattari dans *Mille Plateaux* [(1980), Paris : Minuit] : pas d'état stable, pas de lieu arrêté, mais un mouvement continu de décomposition et de recomposition, de passage d'un "agencement" à un nouvel "agencement". Le "territoire" de la lecture serait toujours ainsi provisoire, éphémère. Il ne serait peut-être même qu'un "non-territoire" [une sortie du territoire, selon les termes de Deleuze et Guattari] et, pour poursuivre l'analogie deleuzienne, la lecture s'apparenterait aux structures "rhizomiques" dans lesquelles chaque élément est en interaction avec tous les autres [« Le rhizome est fait de telle sorte que chaque chemin peut se connecter à chaque autre chemin. Il n'a pas de centre, pas de

développe pour elle-même un jeu de va-et-vient incessants entre les différents types de relations du texte et simultanément entre les séries elles-mêmes. Il n'existe pas de progression *a priori*. Le sens ne relève pas d'un passage obligé de la relation de type explicite/textuel à la relation de type implicite/lecteur, mais plutôt d'un ensemble d'aller-retour et d'interactions entre ces trois types de relations. La qualité interprétative des parcours, c'est-à-dire leur pertinence, dépend alors de la densité du tramage sémantique réalisé par ces aller-retour et interactions⁷⁹. Par ailleurs, il faut ajouter que, d'une part, le tramage peut toujours être densifié (Eco, 1990-1992) et, d'autre part, comme le souligne Bayard (1998) :

[Qu'il y a une règle] qu'il faut toujours avoir à l'esprit quand on analyse un texte littéraire : *il n'existe pas de point d'où tous les éléments peuvent être saisis ensemble*. Je propose d'appeler cette règle *l'axiome du jardin zen*, en pensant au Ryôanji, le plus célèbre des jardins zen japonais. Situé à Kyoto, il se compose simplement de quinze pierres disséminées dans un rectangle de sable, mais de telle manière qu'il n'existe à hauteur humaine, aucun point d'où ces quinze pierres peuvent être vues en même temps. Il s'agit là, par bien des côtés, d'un lieu commun, mais qui prend une signification particulière dans le cas de la psychanalyse. Cette règle conduit à cette constatation que *certaines éléments du texte se trouvent nécessairement exclus dans chaque interprétation*, en raison du grand nombre de points de départ possible et parce que chaque lecture est naturellement portée à aimer certains de ces points [c'est l'auteur qui souligne]⁸⁰.

Le tableau n°2, ci-dessous, synthétise les principaux éléments abordés jusque-là. Pour cette synthèse, j'ai choisi :

- d'appeler "plan d'analyse du texte" les trois relations R.Q.R. dans la mesure où ces relations sont représentatives d'un rapport au texte excédant la seule relation question/réponse ;
- de prendre en compte le fait, notamment pour le plan 2, de la difficulté qu'il y a parfois à différencier les informations à caractère objectif des informations à caractère subjectif. Par subjectif ici, j'entends, je le rappelle, l'activité du sujet lecteur dans ce qu'il peut et doit

périphérie, pas de sortie parce qu'il est potentiellement infini.» U. Eco (1985). *Apostille au nom de la rose*. Paris : Le livre de poche, Biblio Essais, p.65]. Mais, si lire requiert bien entendu l'acceptation de cette instabilité permanente et ce foisonnement de possibilités, ne serait-ce que pour leur caractère éminemment génératif, lire impose aussi de s'arrêter, de préserver un espace à partir duquel il sera possible de parler. L'ouverture n'est que "potentiellement infini[e]" dit U. Eco [1990-1992], "potentiellement" seulement, et cela interdit la démesure, le délire, puisque, garantissant un point d'appui et réduisant l'incertitude, le "potentiellement" en définit les limites. Aucun abri n'est donc innocent, aucun choix totalement arbitraire : tout texte contraint et entraîne la résistance à cette contrainte. Commenter, lire, c'est donc expliciter cette tension par un autre texte toujours inédit et paraphrastique. Il est impossible de sortir de cette aporie, tout juste est-il envisageable de la contrôler. » Maisonneuve, L. (2004), *op. cit.*, p.286.

⁷⁹ Comme l'écrit Rastier : « La légitimité de l'interprétation dépend du problème de la pertinence : il commande toute identification d'unités, et notamment des unités sémantiques. Or il n'y a pas de pertinence sémantique "en langue" : la langue propose une gamme de virtualités, le texte en retient une partie, mais ces virtualités ne sont actualisées en unités linguistiques que dans et par l'interprétation. Bref, la pertinence sémantique n'est définissable que dans une pratique interprétative. » Rastier, F. (1999-2003), *op. cit.*, p.9 (pagination après transfert sous Word 97).

⁸⁰ Bayard, P. (1998), *op. cit.*, p.298-299. On peut malgré tout penser, comme pour la métaphore du théodolite, qu'il y a des points de vue – pour le Ryôanji – des "places" – pour le théodolite – plus favorables que d'autres. Autrement dit, que les perspectives du Ryôanji ou les mesurages du théodolite n'ont pas la même valeur selon ces différents points de vue ou places. Il y a même, pour le théodolite, des places, ou plutôt des ensembles de places, à occuper pour mesurer sans perte la totalité du territoire à mesurer.

apporter au texte lorsque ce dernier est implicite. Cette explicitation transforme le caractère de l'information : de subjective, elle devient alors objective. Son caractère initialement subjectif tient au fait que seul un lecteur informé pourra l'expliciter et donc l'objectiver⁸¹. C'est ainsi que, dans le cadre d'une classe, cet apport du sujet lecteur peut devenir l'un des produits de la lecture commune à un groupe. Il peut être échangé avec les autres sujets lecteurs du même texte, chacun faisant la part entre les points communs à tout ou partie du groupe et les singularités individuelles. Au cours de cet échange, toutes les lectures, donc tous les apports individuels s'objectivent. Ils peuvent alors devenir l'objet de débat. Les connaissances du lecteur et son aptitude à prendre en compte le texte lu sont en l'occurrence primordiales, d'une part, pour comprendre et interpréter le texte et, d'autre part, pour justifier la pertinence de cette compréhension et interprétation. Si je dis que pour moi, *Les Sabots* sont le récit d'un marché sordide, j'exprime une interprétation du texte qui repose sur ce que j'en ai compris bien entendu, mais aussi sur ce que je sais par ailleurs de Maupassant, de la critique littéraire, de l'histoire, etc. J'objective donc, par les références convoquées et les inférences réalisées, une lecture subjective qui, dès lors que je la partage, devient aussitôt un objet pour celui qui s'en empare ;

- d'utiliser le terme "culturel" pour désigner les apports effectués par le lecteur en relation indirecte avec le texte. Pour la relation directe, j'ai emprunté les catégories nucléaire et molaire à Eco en privilégiant pour le plan 1, le contenu nucléaire, pour le plan 2, le contenu molaire. Le plan 2 peut être considéré comme celui des sèmes afférents, selon l'acception de Rastier ;
- de conserver les dénominations "dénotation" et "connotation" : dénotation sera compris comme partiellement équivalent à contenu nucléaire et connotation à contenu molaire. La connotation augmente donc avec l'éloignement du noyau sémique nucléaire sans pour autant devoir être confondue, dans un premier temps, avec l'interprétation. Ainsi, par exemple, l'emploi du terme « bétail » (*Les Sabots*, 1.4) dénote l'ensemble des animaux élevés dans une ferme exception faite des animaux de basse-cour. Mais il est aussi connoté péjorativement comme tout ensemble d'êtres humains vivant en collectivité (source TLF⁸²). Ici, l'assimilation des paroissiens à leurs animaux décrit une humanité fruste aux mœurs animales (odeur explicitement citée, comportement implicitement convoqué). L'extension du domaine de la connotation peut donner lieu à l'interprétation suivante : Maupassant méprise quelque peu la population qu'il décrit et/ou, s'adressant à un lectorat parisien friand de couleurs locales et considérant les ruraux comme inférieurs, il "flatte" son public (voir la publication de la nouvelle dans le numéro du 21 janvier 1883 de *Gil Blas*, quotidien parisien

⁸¹ Voir par exemple Rastier (1994-2002) qui parle en l'occurrence d'actualisation de sèmes virtualisés (sèmes inhérents et afférents).

⁸² TLF : *Trésor de la Langue Française*. Dictionnaire en ligne du laboratoire ATILF / CNRS / Université de Nancy 2. atilf.atilf.fr/tlf.htm.

de l'époque). Cette interprétation n'est bien sûr pas attestée même si elle est objectivement défendable. Elle n'est envisagée qu'à partir des données de ce seul texte ;

- les modélisations de l'acte de lire de Riffaterre, Gervais et Kintsch sont réaménagées en fonction des plans d'analyse du texte. Ce réaménagement est provisoire car, tel qu'il se présente, il est encore insatisfaisant. Il induit notamment une conception "étapiste" des processus sur laquelle je reviendrai dans la conclusion générale à ces quatre préalables (2.6.). Comme je l'ai précisé plus haut, il paraît en effet difficilement tenable d'exclure du plan 1 d'analyse du texte, l'herméneutique de Riffaterre, l'interprète de Gervais ou le modèle de situation de Kintsch.

Les crochets indiquent un rapport de secondarité avec le texte principal ; les numéros entre parenthèses renvoient aux exemples cités plus haut.

Tableau n°2 : synthèse provisoire des principaux paramètres d'analyse du texte

Plans d'analyse du texte		1	2	3
R.Q.R.		explicite/textuelle (1-3)	implicite/textuelle (4-6)	implicite/lecteur (7-9)
Accès		à la signification du texte [au sens du texte] (1-3)	à la signification du texte (4-6) [au sens du texte (7-9)]	au sens du texte (7-9) [à la signification du texte (4-6)]
Informations de type		explicite (1-3)	implicite (7-9)	implicite (7-9)
Connaissances		nucléaires et molaires (1-12)	molaires, nucléaires (4-6) [et culturelles (7-9)]	culturelles [molaires et nucléaires] (7-9)
Système à dominante		dénotative (1-3) [connotative]	connotative (4-6) [dénotative]	
3 modélisations de l'acte de lire	Riffaterre	heuristique (1-3)	heuristique (4-6) [herméneutique (7-9)]	herméneutique (7-9)
	Gervais	lecture-en-progression – le scribe (1-3)	lecture-en-progression – le scribe (4-6) [lecture-en-compréhension – l'interprète (7-9)]	lecture-en-compréhension – l'interprète (7-9)
	Kintsch	base de texte (1-3)	base de texte et modèle de situation (4-6)	modèle de situation (7-9)

2.3.3. Une proposition

2.3.3.1. Cadre général

Je propose de réserver :

- le terme de "comprendre" pour indiquer le(s) processus attendu(s) d'une lecture selon les plans 1 et 2 d'analyse du texte et celui de "compréhension" pour le(s) résultat(s) de ce(s) processus ;
- le terme d'"interpréter" pour indiquer le(s) processus attendu(s) d'une lecture selon le plan 3 d'analyse du texte et celui d'"interprétation" pour le(s) résultat(s) de ce(s) processus⁸³.

⁸³ Voir Sensevy (1998), pour une présentation très proche de celle-ci, mais dans un autre contexte et avec d'autres termes (les mots ou phrases soulignés signalent des commentaires et/ou des références à mon propre texte) : « [à propos des gestes de compréhension] *C'est donner du sens*, et ce sont alors deux critères au moins qui seront mis en jeu :

- le critère d'exploration systématique des champs de signification pour choisir ceux qui sont utilisables [les plans 1 et 2, les séries foucaldiennes] ;
- le critère de pertinence des priorités données à tel ou tel champ de signification pour comprendre [*id.*].

- le terme d’“utiliser” pour le(s) processus non attendu(s) d’une lecture quelle qu’elle soit et celui d’“utilisation” pour le(s) résultat(s) de ce(s) processus. Je ne reprends donc que partiellement la terminologie proposée par Dufays, Gemenne et Ledur (2005), substituant, dans un premier temps, au terme d’interprétation, les termes de compréhension et interprétation :

Il paraît indispensable de séparer ce qui, dans les opérations du lecteur, est de l’ordre de l’*interprétation*, c’est-à-dire de la reconnaissance de schémas communs, transférables à une culture collective [pour moi, la compréhension et interprétation] et ce qui est de l’ordre de l’*utilisation*, c’est-à-dire de la projection des schémas personnels, liés à des expériences privées, des fantasmes, des rêves, etc. [ce sont les auteurs qui soulignent]⁸⁴.

Par ailleurs, je préfère réserver l’appellation “utilisation des textes” pour des recours non motivés à l’expérience personnelle du lecteur (émotions, connaissances...) et considérer, ces recours, cette fois référés explicitement au texte, comme faisant partie de la compréhension / interprétation des textes. Ainsi, un jeune élève qui a des difficultés à décoder et/ou qui n’a pas construit un modèle de situation compatible du texte lu, a le plus souvent recours, par défaut ou par confusion, à des stratégies d’« utilisation » des textes selon l’acception proposée :

- par défaut, parce qu’il ne dispose pas de(s) connaissance(s) et savoir-faire lui permettant d’effectuer les inférences nécessaires ;
- par confusion des plans, puisque n’ayant pas décoder correctement les informations de plan 1, il ne peut que se rabattre sur une stratégie de “devinette” et alors considérer tout le non-dit, l’implicite textuel, l’implicite lecteur et la « projection » de ses « schémas personnels » comme la seule façon de réaliser la tâche demandée. Toutes ces informations étant implicites, il ne fait que très difficilement la part entre les plans 2 et 3 et une utilisation du texte. Ceci peut aboutir, par exemple, à ce que Tauveron (2004) appelle la « lecture en lévitation⁸⁵ ».

C’est prendre du sens : il s’agit ici d’une deuxième sorte de compréhension [en partie, ce que j’appelle ici “interprétation” – le plan 3], qui se manifeste lorsque l’information intégrée par l’élève (au sens défini plus haut) modifie en retour le champ de signification lui-même, soit en l’étendant, soit en le reliant à d’autres, dont il était jusque-là déconnecté, par des ponts de significations [intra et inter séries].

Les critères en jeu, alors, seront tous ceux “qui font travailler l’élève sur ses propres mécanismes de la compréhension” (Bonniol, 1989) [va-et-vient systématiques entre les trois plans du texte]. En particulier :

- la recherche systématique des corpus modifiables par l’information ;
- la diversité des nouvelles relations constituées par l’information dans un champ et entre plusieurs champs de signification ;
- l’importance de la structuration ou de la déstructuration produite par l’information (*ibid.*, p.15).

C’est utiliser, dans l’action, l’information apportée. Ce troisième type de transformation intègre les deux premiers. » In *Institutions didactiques – Étude et autonomie à l’école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France, pp.92-93. Référence de l’ouvrage cité par Sensevy : Bonniol, J.-J. (1989). Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l’élève : contribution à une théorie de l’évaluation formative. *Communication au Conseil de l’Europe*. Aix-en-Provence, texte photocopié au CIRSE.

⁸⁴ Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur D. (2005), *op. cit.*, p.73.

⁸⁵ « Un lecteur non expert – l’élève en difficulté de lecture [...] – est un élève qui possède trois caractéristiques : il ne dispose pas de scénarios textuels étendus, il n’est pas disponible pour l’aventure et cependant il pratique le vagabondage sans boussole. Ces trois caractéristiques conjuguées, renforcées par la demande magistrale d’anticipation en roue libre, le conduisent à des formes extrêmes de *lévitations* : ce qu’il a été poussé à anticiper initialement, à partir de données fragmentaires et ouvertes, en conformité avec les maigres stéréotypes dont il

Les théories de la lecture prennent souvent pour exemple des lecteurs ou des comportements de lecteur experts ou lettrés. Si elles décrivent ainsi les buts à atteindre, elles ne peuvent en aucun cas être appliquées sans réaménagement à des lecteurs débutants. Dans ce mémoire, il ne sera question que d'élèves de l'école primaire pour lesquels il s'agit d'acquérir les compétences d'un lecteur expert ou lettré. Je postule, comme je l'ai écrit plus haut, qu'il y a donc tout intérêt à expliciter ces compétences afin d'en garantir leur apprentissage. Un élève de fin de cycle 3, dans les textes qu'il a à lire, doit être capable de discerner entre, d'une part, ce qui relève des informations littérales – explicites et implicites – et, d'autre part, ce qui relève de son expérience. Pour celle-ci, il doit pouvoir faire la part entre interprétation du texte, d'un côté, et utilisation de celui-ci, de l'autre. S'il est en effet incontestable que « le sens n'accède à l'existence que grâce à l'action d'un interprétant, [...] et qu'il n'y a pas de sens *en soi*⁸⁶ », il ne faut pas oublier, comme le fait remarquer Jorro (1999), que « le lecteur est porté par l'hétérogénéité de sa pensée, produisant des analogies inédites, interprétant à partir de sa propre biographie le texte qu'il a lu⁸⁷. » Il ne s'agit donc nullement de nier la dimension interprétative mais de la maîtriser même si, je le répète, l'investissement du lecteur est un paramètre essentiel de l'acte de lire. Jorro (1999, p.4 et chap.5), par exemple, s'appuyant sur des travaux d'Husserl (1970), Heidegger (1985) et Ricœur (1986), met parfaitement en relief l'importance du processus intentionnel, donc de l'investissement du sujet, dans sa lecture. Mais cela ne se décrète pas, il faut le construire. À trop accorder d'importance au *playing* sur le *game* selon la distinction opérée par Winnicott (1971-2002⁸⁸) c'est la place du texte dans le processus interprétatif qui est remise en cause. En effet, comme le souligne Eco (1990-1992, p.369-384), celui-ci peut être infini et, à terme, comme l'exprime Morris Zapp, l'un des professeurs de littérature d'*Un tout petit monde* (Lodge, 1984-1992, p.51-56), ne plus être qu'une longue traque de soi-même :

Tous les efforts que nous faisons pour sonder le cœur d'un texte, en posséder le sens une fois pour toutes, sont vains – c'est seulement nous-mêmes que nous découvrons, et non l'œuvre elle-même. [...] Lire, c'est soumettre sa curiosité et son désir à un déplacement continu d'une phrase à l'autre, d'une action à une autre, d'un niveau du texte à l'autre. Le texte se dévoile devant nous, mais il ne permet jamais qu'on le possède⁸⁹.

Ceci paraît loin des pratiques de l'école primaire, et pourtant... De très nombreuses activités de lecture – recherches d'"hypothèses" à partir d'une première de couverture, demandes

dispose, le détourne d'une confrontation ultérieure à la littéralité de la chose écrite et finit par devenir la *réalité* du texte. Son anticipation, sa spéculation subjective, se font usurpation. Dans une forme déviante de coopération, le lecteur prend la place de l'auteur, le « texte » illégitime de l'un recouvre le texte légitime de l'autre, définitivement perdu. Seul reste en mémoire le texte anticipé [c'est l'auteur qui souligne] » Tauveron, C. (2004). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. In Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.) (2004), *op. cit.*, p.256.

⁸⁶ Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). Table ronde. In Normand, C. (dir.). *La Quadrature du sens*. Paris : Presses Universitaires de France, Nouvelle encyclopédie Diderot, p.334.

⁸⁷ Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses Universitaires de France, p.50.

⁸⁸ Le *game* définit les jeux qui suivent des règles, le *playing* les jeux sans règle (Winnicott, D.W. (1971-2002). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, Folio essais).

⁸⁹ Lodge, D. (1984-1992). *Un tout petit monde*. Paris : Rivages, Rivages poche, p.55-56.

d'anticipations diverses, utilisation de textes comme support d'exercices grammaticaux formels ou comme prétextes à débats d'idées... – engagent les élèves dans des processus qui n'ont qu'un lointain rapport avec la lecture et/ou l'apprentissage de celle-ci – sauf à considérer que tout est dans tout, et que les élèves, puisqu'ils lisent, apprennent à lire. Les élèves s'investissent, et apprennent à s'investir, dans ces activités, mais ils n'apprennent rien, ou très peu, de l'investissement nécessaire à toute lecture. De fait, ces activités en disent plus sur ce que les élèves sont et sur ce qu'ils vivent, dans le cadre du contrat didactique requis, que sur le texte à lire. Le retour à ce dernier, lorsqu'il a lieu, lors d'une évaluation par exemple, n'est d'ailleurs jamais simple, dans la mesure où les élèves ne comprennent pas, qu'ayant répondu jusque-là correctement aux consignes – respecter le contrat didactique, on leur demande maintenant de faire autre chose. Ce retour au texte est ainsi très souvent vécu comme une contrainte insupportable, voire comme un refus magistral de reconnaissance.

L'exercice est donc assez périlleux puisqu'il faut sans cesse trouver un équilibre qui préserve, d'une part, « la signification logique du texte » (Jorro, 1999, p.63), les « droits du texte », et, d'autre part, la prise en compte de la subjectivité du lecteur, les « droits du lecteur » :

La lecture interprétative n'est pas le réceptacle d'une subjectivité débridée, encore moins la valorisation de l'imaginaire du lecteur. [...] Elle exige un travail de mise à distance, un rapport d'exotopie avec le texte⁹⁰.

Pour le moment, si ma proposition engage ce travail d'équilibre, elle ne permet pas d'amorcer un travail d'analyse pratique des textes. Autrement dit, il manque une méthode, peut-être un outil, les mots seront définis ultérieurement, qui permette d'engager une analyse précise des textes pouvant conduire à une prise en compte des trois plans d'analyse des textes dans une perspective d'activité lectorale de compréhension et d'interprétation.

2.3.3.2. Options méthodologiques

Par options méthodologiques, j'entends un ensemble d'outils d'analyse des textes narratifs. Elles ont donc une visée pratique. "L'outillage" en est théorique, ou plutôt repose sur plusieurs théories des textes. Je vais appeler "perspectives analytiques" cet outillage théorique à visée pratique. L'emploi du terme "perspectives" est justifié par le fait que je n'emprunte pas des théories, mais à des théories. On pourra sans doute me reprocher ce bricolage théorique. Il résulte d'un certain nombre de choix raisonnés que je vais essayer d'expliquer au fur et à mesure de leur présentation. Les cinq perspectives analytiques retenues n'ont pas l'ambition de couvrir la totalité du domaine de l'analyse textuelle. Ces cinq perspectives me paraissent à la fois complémentaires et compatibles malgré quelques recoupements et recouvrements de territoires et de frontières. Elles auraient pu être présentées avant ou en même temps que ce qui précède. L'ordre est indifférent puisque c'est l'ensemble qui rend compte de ma proposition. Celui que j'ai retenu m'a semblé le plus didactique. Cet "outillage" s'est construit au fil du temps, des besoins et des

⁹⁰ Jorro, A. (1999), *op. cit.*, p.100.

lectures ce qui explique la présentation chronologique qui va suivre. Enfin, l'ensemble est bien entendu perfectible et donc susceptible d'évolutions.

Les cinq perspectives analytiques retenues se distribuent selon les approches théoriques du texte littéraire et de la lecture littéraire suivantes : théories du texte littéraire ; théories de la lecture littéraire interne (centrées sur le texte dans son effet sur le lecteur) ; théories de la lecture littéraire externe (centrées sur le lecteur et son activité) ; articulation des théories externe et interne de la lecture littéraire. Les auteurs, cités en référence à ces approches théoriques, doivent être considérés comme des représentants de ces approches théoriques telles qu'elles ont ici présentées donc sans réduire leur travail à cette présentation. En effet, pour ne prendre qu'un exemple, identifier l'approche "théories des textes littéraires", représentée par Barthes, Fabre / Greimas, c'est accepter que les théories de Barthes, Fabre et Greimas soient représentatives de celles-ci et pertinentes quant à mon projet et, d'autre part, de ne pas réduire ces théories aux seuls éléments théoriques présentés.

Nous avons par conséquent : théories du texte littéraire (Barthes, Fabre / Greimas) ; théories de la lecture littéraire interne (centrées sur le texte dans son effet sur le lecteur) (Eco) ; théories de la lecture littéraire externe (centrées sur le lecteur et son activité) (Picard / Jouve) ; articulation des théories externe et interne de la lecture littéraire (Dufays, Gemenne et Ledur).

1. Barthes (1966-1981, p.12-17), pour les récits, définit, d'une part, les fonctions – de catalyse et de noyau – et, d'autre part, les indices – indices proprement dits et informants.

Ces paramètres permettent d'identifier les principales articulations des récits (ouvertures et clôtures des épisodes – fonctions noyaux, construction du monde représenté – fonctions catalyses) et de faire la part entre ce qui relève, pour la catalyse, des informations à caractère dénotatif – les informants (dates, lieux, noms de personnages, etc.) – et des informations à caractère connotatif – les indices (atmosphère). Tout informant a bien entendu une valeur indicielle. En effet, comme l'écrit Baroni (2009) : « Si la présentation symbolique ne possède pas de relation de causalité directe ou de ressemblance structurale avec un objet réel, cela ne signifie nullement qu'elle ne puisse pas être *affectée*, d'une manière ou d'une autre, par un phénomène extérieur au langage, et qu'en retour le représentations symboliques ne puissent pas *affecter* notre rapport au monde, dans tout ce que ce rapport peut avoir d'extra-langagier, de pratique, de corporel ou d'affectif [c'est l'auteur qui souligne]⁹¹. » Dans *Les Sabots*, l'informant que constitue l'ensemble « ...dans leur chaumière, la dernière du hameau, sur la route de Fourville... » (1.21-22) est, au moins, chargé des valeurs indicielles de pauvreté, d'isolement, de bannissement.

2. À partir de Picard (1986, 1989) et de Jouve (1998), je propose de prendre en compte les cinq instances lectorales suivantes : le *liseur*, le *lu*, le *lisant*, le *lectant interprétant*, le *lectant jouant*.

Pour Picard : « *Tout lecteur serait triple* (même si l'une ou l'autre des composantes serait atrophiée) : le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre

⁹¹ Baroni, R. (2009), *op. cit.*, p.253.

critique du savoir [c'est l'auteur qui souligne]⁹². » Picard (1989) réinterprète son modèle en un double dédoublement : *liseur* d'un côté, *lu* et *lectant* de l'autre. Jouve (1998, p.168) reprend le modèle de Picard mais abandonne le *liseur* et propose de diviser le *lu* et le *lectant* en deux instances qu'il nomme, pour le *lu* : le *lu* proprement dit, celui de Picard, et le *lisant*⁹³ ; pour le *lectant*, le *lectant interprétant*, à peu de chose près celui de Picard, et le *lectant jouant* qu'il définit comme l'instance de « prévision » qui gère l'organisation interne du roman, les scénarios communs et intertextuels et l'image de l'auteur. Quant à moi, je conserve, d'une part, l'ensemble des cinq instances qui chacune rende compte d'une modalité de lecture et, d'autre part, le double dédoublement de Picard (1989), soit l'organisation suivante : 1) le *liseur* – 2a) le *lu*, le *lisant* (participation) et 2b) le *lectant interprétant*, le *lectant jouant* (distanciation). Il est entendu que ces cinq instances sont en constante interaction au cours de l'acte de lire. Elles pourraient se traduire ainsi à la lecture des *Sabots* (référence aux six lectures présentés plus haut – Maisonneuve, 2004) : pour le 2a) la cinquième des six lectures (notamment le *lu*) ; pour le 2b) les six lectures et leur synthèse. N.B. : la figure du *liseur*, même si elle doit être prise en compte, est difficile à illustrer ici. J'y reviendrai lors de l'analyse de séances de lecture effectuées en classe.

3. Eco (1990-1992, p.29-32) propose « une trichotomie, à savoir une opposition entre interprétation comme recherche de l'*intentio auctoris*, interprétation comme recherche de l'*intentio operis*, interprétation comme recherche de l'*intentio lectoris*⁹⁴. »

Eco (1990-1992) définit ainsi les *intentios* : *intentio auctoris* : « On doit chercher dans le texte ce que l'auteur voulait dire. » ; *intentio operis* : « Il faut chercher dans le texte ce qu'il dit en référence à sa propre cohérence contextuelle et à la situation des systèmes auxquels il se réfère. » ; *intentio lectoris* : « Il faut chercher dans le texte ce que le destinataire y trouve en référence à ses propres systèmes de signification et/ou en référence à ses propres désirs, pulsions, volontés⁹⁵. » L'origine et la référence des trois *intentios* est toujours à chercher dans le texte. Pour *Les Sabots*, interroger l'*intentio auctoris* pourrait être de se demander si Maupassant voulait simplement raconter une histoire savoureuse et/ou se moquer de ses protagonistes ; s'il voulait montrer la cupidité des hommes ; illustrer la bêtise des femmes... Travailler l'*intentio operis* pourrait consister, par exemple, à s'intéresser au contrepoint que dessine l'opposition entre la farce paysanne et le destin d'Adélaïde ; à la manière dont Maupassant décrit ses personnages (portraits, actions, paroles), etc. L'étude de ces éléments devrait permettre de montrer comment le texte contraint, à tout le moins essaie de contraindre, le lecteur à effectuer certaines inférences. L'*intentio lectoris* n'a de pertinence qu'en regard des deux précédentes "*intentio(s)*". Ma sixième lecture des *Sabots* (Maisonneuve, 2004) ou la synthèse des lectures du vol du voile de Tanit (Bayard, 1998) sont une illustration possible d'une interaction qui se veut maîtrisée des trois "*intentio(s)*".

4. Dufays, Gemenne et Ledur (2005, p.102-107) organisent la lecture selon les codes de l'*elocutio* – le niveau verbal, de la *dispositio* – le niveau thématique et de l'*inventio* – le niveau idéal :

Tableau synthétisant le rapport existant entre les différents niveaux de codes [...] et les divers types d'interprétations auxquels il est possible de recourir [ce sont les auteurs qui soulignent]⁹⁶ :

⁹² Picard, M. (1986), *op. cit.*, p.214.

⁹³ « Le [*lu*] renvoie à l'investissement pulsionnel, le [*lisant*] à l'investissement affectif. » Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France, p.82.

⁹⁴ Eco, U. (1990-1992), p.29.

⁹⁵ Pour les trois citations, Eco, U. (1990-1992), *op. cit.*, p.29-30.

⁹⁶ Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005), *op. cit.*, p.118.

		STÉRÉOTYPIES, codes collectifs	SYSTÈMES DE RÉFÉRENCES, codes individuels
Codes d' <i>elocutio</i>		Lexique, grammaire LECTURE LINGUISTIQUE	Style, idiolecte LECTURE STYLISTIQUE
Codes de <i>dispositio</i>	socioculturels	Événements, états de la société LECTURE SOCIO-HISTORIQUE	Biographie, personnalité de l'auteur LECTURE BIOGRAPHIQUE
	littéraires	Sources, conventions, genres LECTURE ARCHI- ET INTERTEXTUELLE	Œuvres antérieures de l'auteur LECTURE COTEXTUELLE OU INTERTEXTUELLE AUCTORIALE
Codes d' <i>inventio</i>		Institutions, idéologies, mythes LECTURE IDEOLOGIQUE	Vision du monde et psychisme de l'auteur LECTURES PSYCHOLOGIQUE ET PSYCHANALYTIQUE

Dufays et Kerwyn (2010, p.53), à propos du processus de lecture, tendent à assimiler la stéréotypie à la connaissance « routinisée » d'un certain nombre de savoirs et savoir-faire (lexicaux, syntaxiques à un premier niveau ; génériques à un second ; contextuels à un troisième). Ainsi, tout apprentissage réussi devient un stéréotype disponible pour un nouvel apprentissage. C'est la confrontation de ces ensembles de stéréotypes – stéréotypes qui participent à « la construction du sens “de base”⁹⁷ », codes d'*elocutio* et de *dispositio* [la compréhension selon ma proposition] et stéréotypes qui « jouent un rôle fondamental dans les constructions secondes que constituent les différentes formes d'interprétations proprement dites⁹⁸ », codes d'*inventio* [l'interprétation selon ma proposition] – qui constitue la lecture, que celle-ci soit participative et/ou distanciée (*Ibid.*, p.54). Pour *Les Sabots*, l'examen des codes d'*elocutio* pourrait porter sur les paroles des personnages et mettre en relief la stéréotypie des modifications apportées par Maupassant pour “rendre” le parler paysan. L'examen des codes de *dispositio* devrait permettre d'identifier les nombreux stéréotypes du texte, par ex. : le rôle subalterne et la “bêtise” des femmes, le stéréotype des pulsions sexuelles masculines, celui de la farce paysanne, de la place de l'église dans la société, etc. Chacun de ces stéréotypes pouvant faire l'objet dans un second temps d'une analyse axiologique (codes de l'*inventio*).

5. Fabre enfin (1995, 1996, p.52), à partir des travaux de Greimas sur le narratif (1966, 1970), parle des dimensions narrative, figurative et idéologique du récit.

« La dimension narrative : l'histoire est d'abord une mise en intrigue, un scénario où interviennent des personnages qui ont chacun un rôle narratif bien précis. [...] La dimension figurative. Mais toute histoire est également mise en scène ou figuration, c'est-à-dire finalement peinture d'un monde qui possède ses lois propres. [...] La dimension idéologique. Enfin, toute histoire implique une dimension idéologique. On y accède quand on s'interroge sur le problème posé par l'histoire et les solutions qu'éventuellement cette histoire lui apporte. L'idée de Greimas, c'est que toute histoire est la mise en intrigue et la figuration d'un problème (un problème existentiel : c'est-à-dire moral, politique, métaphysique, juridique...)⁹⁹. » Pour *Les Sabots*, l'analyse de la dimension narrative porterait par exemple sur le schéma narratif du texte : état initial : église, dimanche de juillet, annonce du curé ; élément modificateur : maison des Malandain, décision du père Malandain ; actions : maison d'Omont, désir de ce dernier ; élément réparateur : maison des Malandain, grossesse d'Adélaïde ; état final : église, dimanche de janvier, publication des bans. Elle pourrait également porter sur les rôles et fonctions dévolus aux différents personnages : Adélaïde : victime ? récompense ? ; la mère Malandain :

⁹⁷ Dufays, J.-L. & Kerwyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Education & didactique*, vol.4, n°1, p.53.

⁹⁸ *Ibid.*, p.53.

⁹⁹ Fabre, M. (dir.) (1996). *Projets narratifs – Approches didactiques de la compréhension des récits*. Caen : CRDP de Caen, tome III, p.52.

manipulée ? adjuvante ? ; le curé : passeur ? donateur ? destinataire, destinataire ? ; Maître Omont : héros ? anti-héros ? destinataire, destinataire ? Le travail sur l'axe figuratif pourrait être assez semblable à celui des codes de *dispositio* (identification des stéréotypies), celui sur l'axe idéologique aux codes d'*inventio*. Ainsi, l'aspect circulaire du déroulement de l'intrigue (dimension narrative) mis en relief par le schéma narratif peut confirmer le rôle organisateur de l'église (au début et à la fin du récit, encadrant celui-ci) et, par conséquent, son pouvoir dans cette communauté, même si l'homme riche, Omont, est au centre du texte, jeux d'ombre et de lumière... La place des Malandain, en lisière du village et en lisière du texte (1.21-22), confirme leur position subalterne.

Bien entendu, toutes ces lectures demanderaient de plus longs développements. Il serait ainsi tout à fait possible, par exemple, d'effectuer des recoupements de l'une à l'autre, de les regrouper deux à deux (faire fonctionner ensemble les triplets d'Eco et de Picard/Jouve ; ceux de Dufays, Gemenne et Ledur et de Fabre/Greimas ; d'Eco et de Fabre/Greimas... puis essayer de les regrouper trois à trois, quatre à quatre...). L'exercice deviendrait vite fastidieux et se révélerait sans aucun doute un peu vain. Je propose à la place d'envisager ces cinq perspectives analytiques de manière transversale au tableau d'analyse des textes proposé ci-dessous, c'est-à-dire, de considérer qu'elles sont disponibles quel que soit le plan ou la ligne retenu. L'objectif étant de mettre en valeur des séries signifiantes, selon l'acception de Foucault, il ne peut être question d'essayer de passer systématiquement au crible l'ensemble du tableau, mais de pouvoir utiliser, selon les besoins, telle ou telle perspective analytique.

Le tableau n°3, ci-dessous, reprend les différents paramètres examinés dans l'ensemble de cette partie. Encore une fois, il n'a pas l'ambition d'être exhaustif et, en conséquence, il ne peut et ne doit pas être considéré comme définitif. Je reviendrai d'ailleurs plusieurs fois sur tout ou partie des différents paramètres retenus. J'ai ajouté sous le tableau, pour mémoire, le rappel des principaux traits caractéristiques du texte et de la lecture littéraires arrêtés en 2.2. L'ensemble reflète assez bien à la fois la complexité des approches et leur complémentarité.

N.B. : les crochets indiquent un rapport de secondarité avec le texte principal ; les numéros entre parenthèses renvoient aux exemples cités plus haut (voir tableau n°2).

Tableau n°3 : comprendre et interpréter – principaux paramètres et outils d'analyse des textes

Objectif		Construire des séries signifiantes et les mettre en relation dans des ensembles cohérents		
analytiques Perspectives	Barthes	Fonctions : <i>noyaux</i> et <i>catalyses</i> / Indices : <i>indices (proprement dits)</i> et <i>informations</i>		
	Picard / Jouve	<i>Lu (Lu et Lisant) / Lectant / Liseur</i>		
	Eco	<i>Intentio auctoris / Intentio operis / Intentio lectoris</i>		
	Dufays et al.	Code d' <i>elocutio</i> / Code de <i>dispositio</i> / Code d' <i>inventio</i>		
	Fabre / Greimas	Axe <i>narratif</i> / Axe <i>figuratif</i> / Axe <i>idéologique</i> (cas du texte narratif)		
Plans d'analyse du texte		1	2	3
Processus mental		Comprendre [interpréter]	Comprendre [interpréter]	Interpréter [comprendre]
Résultat		Compréhension [interprétation]	Compréhension [interprétation]	Interprétation [compréhension]
R.Q.R.		explicite/textuelle (1-3)	implicite/textuelle (4-6)	implicite/lecteur (7-9)
Accès		à la signification du texte [au sens du texte] (1-3)	à la signification du texte (4-6) [au sens du texte (7-9)]	au sens du texte (7-9) [à la signification du texte (4-6)]
Informations de type		explicite (1-3)	implicite (4-6)	implicite (7-9)

Connaissances	nucléaires et molaires (1-6)	molaires, nucléaires (1-6) [et culturelles (7-9)]	culturelles [molaires et nucléaires] (7-9)
Système à dominante	dénotative (1-3) [connotative]	connotative (4-6) [dénotative]	
3 modélisations de l'acte de lire	Riffaterre	heuristique (1-3)	heuristique (4-6) [herméneutique (7-9)]
	Gervais	lecture-en-progression – le scribe (1-3)	lecture-en-progression – le scribe (4-6) [lecture-en-compréhension – l'interprète (7-9)]
	Kintsch	base de texte (1-3)	base de texte et modèle de situation (4-6)

Les principaux traits caractéristiques du texte et de la lecture littéraires (rappel)	
1.	L'idée de subversion, liée sans aucun doute à ce que les auteurs appellent un effet esthétique (texte et lecture) ;
2.	L'idée de lecture plurielle, de multiplicité du sens (texte et lecture) ;
3.	L'idée de distanciation, de regard critique (lecture) ;
4.	L'idée conjointe à la précédente de participation, notamment psychoaffective (lecture) ;
5.	L'idée par conséquent d'un va-et-vient dialectique entre les divers éléments de la lecture littéraire (lecture) ;
6.	L'idée d'un régime de lecture différent, plus lent, peut-être plus attentif (lecture) ;
7.	L'idée enfin qu'il y aurait des textes et des lectures "ordinaires" et des textes et des lectures "littéraires" (texte et lecture).

2.3.4. Reprise de la proposition faite en introduction

Rappel de la proposition :

- Comprendre un texte, c'est : a. identifier les informations explicites et implicites d'un texte ;
b. mettre ces informations en relation chronologique et/ou logique ;
- Interpréter un texte, c'est : a. recourir à des informations contextuelles ; b. s'approprier la compréhension du texte.

Reprise de la proposition :

Si comprendre et interpréter un texte c'est être capable de construire des séries signifiantes et de les mettre en relation dans des ensembles cohérents, il faut penser cette activité tout autant comme un résultat que comme un processus. En d'autres termes, le lecteur n'effectue pas une première lecture dite de compréhension, puis une seconde lecture dite d'interprétation. C'est à tout moment de la lecture qu'il y a compréhension et interprétation. Ceci n'interdit pas bien entendu la possibilité d'effectuer une ou plusieurs relectures. La régulation des processus de compréhension et d'interprétation s'effectue par intégration successive du(des) résultat(s) des processus à l'ensemble du texte lu jusque là. C'est l'intégration qui garantit la pertinence de l'intégration (cohérence, hiérarchisation, actualisation ou narcotisation des sèmes candidats à l'intégration). L'intégration relève par conséquent du processus même de compréhension et d'interprétation. Elle lui est simultanée. Si l'appropriation du texte en dépend par conséquent, elle relève aussi de l'oscillation permanente entre l'intentionnalité du lecteur et les contraintes du texte. La contextualisation, comme prise en compte de cette oscillation, peut être alors considérée, soit comme le résultat de l'ensemble de ces opérations, soit comme le terme générique à l'ensemble

des processus décrits ci-dessus. Comprendre et interpréter reviendrait alors à contextualiser, c'est-à-dire à intégrer dans un ensemble cohérent intentionnalité, contraintes textuelles et connaissances sur le monde. Autrement dit, il s'agit de construire simultanément des séries signifiantes et une configuration permettant de les recevoir et de les organiser. Le sujet lecteur se tient tout entier dans cette tension qui, dans un même mouvement, construit le chemin et le territoire.

2.4. Objets à enseigner, objets d'enseignement, objets enseignés

Dans les deux parties précédentes, j'ai essayé de définir deux objets d'apprentissage : la littérature et la lecture littéraire, notamment par une élucidation des processus de compréhension et d'interprétation. Maintenant, je voudrais m'attacher à définir comment ces objets d'apprentissages évoluent de la préparation initiale d'une leçon à sa réalisation en classe. Cette dernière ne sera envisagée ici que très rapidement dans la mesure où elle est l'objet principal de la section suivante.

Pour réaliser ce travail, je vais m'appuyer, d'une part, sur une recherche effectuée dans le cadre de l'IUFM de Bretagne¹⁰⁰ et, d'autre part, sur la réflexion entreprise depuis plusieurs années sur la notion d'objets d'enseignement par Schneuwly (2000, 2006, 2009). Si, comme nous le verrons, je ne reprends pas exactement la même terminologie pour la même partition que celle de Schneuwly, je pense qu'il n'y a pas de désaccord entre ma proposition et celle de Schneuwly. Je propose ainsi d'appeler objet culturel, l'objet du monde à apprendre – ici, un objet littéraire ; objet à enseigner, l'objet culturel travaillé pour lui-même dans une perspective d'apprentissage ; l'objet d'enseignement, l'objet à enseigner avec son entour didactique – l'objet à enseigner et l'objet d'enseignement constituent la préparation proprement dite d'une séance d'enseignement ; l'objet enseigné, ce qui est effectivement proposé à l'apprentissage dans la classe. Chacun des termes utilisés sera défini plus bas. Le passage de l'objet culturel à l'objet enseigné est le lieu de plusieurs "transpositions didactiques", trois au demeurant : de l'objet culturel à l'objet à enseigner, de celui-ci à l'objet d'enseignement, enfin de ce dernier à l'objet enseigné.

L'objet de la didactique, autrement dit le didactique, est bien, comme l'écrit Chevallard (2010, p.141) de faire « *quelque chose* » pour apprendre « *quelque chose* » à quelqu'un :

L'objet propre de la didactique, c'est *le* didactique. Le didactique est cette dimension du réel social qui est coextensive à la présence d'une intention, potée par une personne ou, plus généralement, par une institution, de faire *quelque chose* pour que quelqu'un, personne ou institution, "apprenne" *quelque chose*¹⁰¹. [c'est l'auteur qui souligne]

Dans cette partie, je vais surtout m'intéresser au devenir de ce « *quelque chose* » à apprendre, c'est-à-dire, d'une part, à l'objet des trois transpositions didactiques présentées ci-dessus et,

¹⁰⁰ Il s'agit d'une recherche qui a porté sur la compréhension des textes littéraires au cycle 3 de l'école primaire française. Cette recherche a pris place dans le cadre d'un Groupe de Recherche Innovation (désormais GRI) de l'IUFM de Bretagne (2006-2010) dont j'étais le responsable. Le GRI était composé de maîtres-formateurs, de formateurs et d'enseignants-chercheurs de l'IUFM de Bretagne. Dans cette section, je vais prendre appui sur un travail qui a eu lieu durant l'année 2006-2007 (préparation, réalisation en classe et, pour partie, analyse).

¹⁰¹ Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation & didactique*, vol.4, n°1, p.141.

d'autre part, à ses transformations successives. La transposition didactique va donc être systématiquement interrogée. C'est pour cela que dans un premier temps, avant d'aborder successivement les trois objets à enseigner, d'enseignement et enseigné, je vais rapidement revenir sur le concept de transposition didactique.

2.4.1. La transposition didactique

Cette première définition de la transposition didactique, je l'emprunte à Chevallard : « Au sens restreint, la transposition didactique désigne [...] le passage du savoir savant au savoir enseigné¹⁰². » Lors de la recherche ci-dessus désignée, le GRI¹⁰³ avait décidé d'étudier cinq extraits des *Misérables* d'Hugo en classes de CM1 et de CM2. Je présenterai plus bas les raisons de ce choix lors de l'examen de l'objet à enseigné. L'expression "savoir savant" de la définition de Chevallard, recouvre ce que peuvent être, dans l'exemple considéré, l'œuvre littéraire *Les Misérables* et l'ensemble imprécis des connaissances sur le monde – historiques, géographiques, littéraires... des lecteurs empiriques de ces textes. Par lecteurs empiriques, j'entends des lecteurs dont l'activité correspond peu ou prou à ce que Martinand (1986) appelle une « pratique sociale de référence¹⁰⁴. » Ces lecteurs ne sont pas des êtres désincarnés ("sociale"), leur lecture modifie un donné ("pratique") et elle s'apparente à un ensemble de gestes et d'attitudes ("référence"). Plutôt que de considérer, qu'en l'occurrence il n'y a pas de savoir savant discernable à transformer, comme le proposent par exemple Manesse et Peretti (1995), qui font implicitement des sciences dites "dures" le modèle archétypal du savoir savant, je pose que le texte des *Misérables*, les connaissances sur le monde des lecteurs des *Misérables* et les pratiques sociales de référence de ces derniers constituent le champ culturel, ou le savoir savant, disponible à la transposition didactique. Ils sont l'un et l'autre, pour le moment – j'y reviendrai en conclusion, le « *quelque chose* » à apprendre de la définition du didactique proposée plus haut par Chevallard. Par ailleurs, identifier et nommer nos objets, objet littéraire, objet à enseigner, objet d'enseignement et objet enseigné, sera justifié au fur et à mesure de leur présentation.

Je ne reprends les notions de transpositions didactiques externe et interne que dans la mesure où toute transposition didactique est à la fois externe et interne¹⁰⁵. La discipline "français", tout

¹⁰² Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage, p.20. Je reviens plus bas sur les termes d'« œuvres à apprendre » et d'« entités praxéologiques » utilisés désormais par Chevallard. Chevallard, Y. (2010), *op. cit.*, p.142-143.

¹⁰³ Par cette expression, je désignerai une décision commune à l'ensemble des membres du groupe de recherche.

¹⁰⁴ « Nous appellerons une pratique sociale de référence, [une pratique] renvoyant aux trois aspects suivants :

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ;
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ;
- la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »). » Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang, p.137.

Sensevy (2007, p.196) résume ainsi : « Il s'agit [...] d'usages sociaux bien identifiés qui contribuent à fixer les "lois du genre" de l'activité. »

¹⁰⁵ Astolfi, à la suite de Chevallard, parle ainsi de transposition didactique externe pour le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner (il donne comme exemple le travail des concepteurs de programmes scolaires) et de transposition didactique interne pour le passage des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés (il donne cette fois comme exemple le travail des concepteurs de manuels). In Astolfi, J.-P., Darot, É, Ginsburger-Vogel, Y. &

particulièrement en ce qui concerne le domaine “littérature”, est toujours le produit du jeu subtil des influences dites externes et internes. Ainsi, aucune œuvre littéraire ne peut être considérée comme incontournable. Les programmes officiels proposent, au mieux, des corpus d’œuvres littéraires¹⁰⁶. Ainsi les raisons du choix des *Misérables* relèvent tout autant du sentiment partagé par le GRI que cette œuvre fait partie du patrimoine culturel français, donc de raisons idéologiques¹⁰⁷, que de la qualité proprement dite de l’œuvre elle-même, donc de raisons “littéraires”. Les influences diverses, les engagements des uns et des autres, les connaissances plus ou moins partagées et les attendus de l’institution scolaire participent de ces raisons. Ce qui varie, durant le processus de transposition (de l’objet littéraire à l’objet enseigné), c’est la pondération des différents paramètres. On peut tout juste affirmer que l’objet à enseigner est plus proche de la transposition didactique dite “externe”, donc des savoirs savants ou du champ culturel considéré, que ne l’est l’objet enseigné – plus proche de la transposition didactique dite “interne”.

Ces aspects seront pris en compte, selon les besoins, au fur et à mesure des analyses qui vont suivre, notamment au travers de l’examen des cinq contraintes de la transposition didactique identifiées par Chevallard, à savoir : « la désyncrétisation du savoir, la dépersonnalisation du savoir, la programmabilité du savoir, la publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages¹⁰⁸. » Les notions « d’“apprêt” didactique » et de « mise en texte du savoir » (Chevallard, 1985-1991, p.58) seront par ailleurs discutées simultanément à cet examen dans la mesure où c’est leur élaboration même et le résultat de celle-ci qui manifestent les cinq contraintes.

Retenons, à cette étape de mon argumentation, que Chevallard (1985-1991) et Verret (1975), parlent souvent, pour le premier, de “savoir”, pour le second, de “savoir” ou de “champs de

Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck. Remarquons que pour Chevallard, les concepteurs de programmes ou de manuels appartiennent à ce qu’il appelle la ou les *noosphère(s)* qui est une sorte d’ensembles flous de nature institutionnelle. La *noosphère* participe ainsi davantage de la transposition didactique externe que de la transposition didactique interne.

¹⁰⁶ Pour mémoire le corpus intitulé *Littérature – cycle 3* (Scérèn-CNDP (2002). *Documents d’application des programmes*) proposait 180 titres. Revu en octobre 2007, il comprenait alors 300 titres. Les enseignants avaient pour obligation de choisir 21 titres (sept par année du cycle) pris dans les œuvres retenues.

¹⁰⁷ Voir à ce propos les polémiques récurrentes sur le choix de tel ou tel ouvrage, par exemple : pour le baccalauréat, session 2011, le choix des *Mémoires de guerre* (tome 3) de Charles de Gaulle.

¹⁰⁸ Chevallard, Y. (1985-1991), *op. cit.*, p.58. Chevallard cite ici en référence le travail de Verret, M. (1975), *Le temps des études*, 2 volumes, Librairie Honoré Champion, Paris (pp.146-147) : « Une transmission scolaire bureaucratique suppose quant au savoir :

1. la division de la pratique théorique en champs de savoir délimités donnant lieu à des pratiques d’apprentissage spécialisées – c’est-à-dire la désyncrétisation du savoir.
2. en chacune de ces pratiques, la séparation du savoir et de la personne – c’est-à-dire la dépersonnalisation du savoir.
3. la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises – c’est-à-dire la programmabilité de l’acquisition du savoir.
Elle suppose quant à la transmission :
 1. la définition explicite, en compréhension et en extension, du savoir à transmettre – c’est-à-dire la publicité du savoir.
 2. le contrôle réglé des apprentissages suivant des procédures de vérification autorisant la certification des expertises – c’est-à-dire le contrôle social des apprentissages. »

savoirs” en lieu et place de “savoir savant” toujours difficile à circonscrire. On peut donc admettre l’existence d’une certaine synonymie entre les termes de “savoir savant”, de “savoir” et de “champs de savoirs”, voire avec ceux de “champ culturel”. Chevallard fait d’ailleurs, me semble-t-il, un constat similaire lorsqu’il affirme que « le “texte du savoir” n’est jamais autre chose qu’une collection de pièces et de morceaux plus ou moins cousus ensemble¹⁰⁹. » Pour ce qui suit, le “savoir” ou le “champ culturel” est bien l’ensemble constitué de l’œuvre littéraire retenue, des paramètres du tableau n°2, des connaissances sur le monde et d’une ou de plusieurs modalités de lecture. Ces deux derniers éléments doivent être envisagés comme nécessaires ou secondaires, acquis ou à acquérir pour comprendre et interpréter l’œuvre littéraire retenue. Ceci est un premier point, il sera précisé plus loin. Un second concerne la partition – objet littéraire, objet à enseigner, objet d’enseignement, objet enseigné et, conséquemment, celle des trois transpositions didactiques à prendre en compte.

Tout ceci va être précisé ci-dessous.

2.4.2 De l’objet littéraire à l’objet à enseigner

Comme nous l’avons vu, l’objet littéraire se trouve à la croisée de deux autres objets : le texte littéraire proprement dit et le régime de lecture appliqué à ce texte, soit la lecture littéraire. Ces deux objets sont à la fois solidaires et autonomes : solidaires de par leur caractère littéraire, autonomes selon les diverses possibilités envisagées par Reuter (1995)¹¹⁰. La notion d’objet littéraire détermine ainsi ce que l’on pourrait appeler une situation ou un environnement épistémologique – un texte, des connaissances et des pratiques sociales de référence. L’objet à enseigner est le résultat de la transformation d’un objet culturel, ici d’un objet littéraire, en un objet “didactisé”¹¹¹. Par objet didactisé, j’entends un objet dont les éléments constitutifs ont une relation à l’enseignement et/ou à l’apprentissage. La différence entre cet objet à enseigner et un objet d’étude tient au fait que cette relation à l’enseignement et/ou l’apprentissage est présente chez le premier, absente chez le second. La finalité de l’objet à enseigner est de dresser une liste plus ou moins exhaustive des connaissances “didactisables” et/ou devant être “didactisées” de l’objet culturel considéré. Lister ces connaissances, c’est donc, d’une part, analyser l’objet culturel de manière *a priori*, sans se préoccuper d’une classe ou d’un groupe d’élèves particuliers – et en cela l’objet à enseigner est proche de l’objet d’étude, et, d’autre part, à partir de cette analyse et simultanément à celle-ci, en didactiser certaines connaissances. L’élaboration de l’objet à enseigner est ainsi avant tout le lieu d’une interrogation sur les connaissances – pré-requises

¹⁰⁹ Chevallard, Y. (1985-1991), *op. cit.*, p.7. L’expression « texte du savoir » utilisée ici par Chevallard rend compte du savoir tel qu’il se donne à nous. Elle n’a donc pas la même signification que celle de « mise en texte du savoir », citée plus haut, qui renvoie à la didactisation de ce texte du savoir comme à une sorte de discours sur ou de discours second. Nous examinerons plus bas quelques-uns de ces faits de textualisation.

¹¹⁰ « On peut lire littérairement des textes littéraires et non littérairement des textes non littéraires, mais réciproquement, on peut lire non littérairement des textes littéraires et littérairement des textes non littéraires. » In Rouxel, A. (2004), *op. cit.*, p.5.

¹¹¹ Par objet culturel, j’entends un objet précis du champ culturel. Une œuvre littéraire est un objet culturel du champ culturel de la littérature, des arts...

et/ou à acquérir. L'objectif est bien de construire un ensemble ouvert de connaissances didactisées à partir desquelles il sera possible d'élaborer une séquence d'enseignement¹¹². La sélection de ces connaissances, en quantité comme en pertinence, dépend donc des connaissances initiales de l'enseignant, de son désir d'apprendre et, dès cette première transposition, de son projet de séquence d'enseignement – même s'il faut s'efforcer d'empêcher que ce projet ne limite l'investigation de l'objet culturel, j'y reviens ci-dessous¹¹³. Les relations entre ces connaissances didactisées, notamment celles de hiérarchie et de causalité, sont mises en relief : hiérarchie : qu'est-ce qui est essentiel ? Qu'est-ce qui est secondaire ? Causalité : qu'est-ce qui est premier dans l'ordre des causes, autrement dit, que faut-il connaître d'abord pour aborder telle ou telle connaissance ? Y a-t-il une progression nécessaire ? L'objet à enseigner ainsi défini est donc une mise à plat des procédures – il s'agit d'une didactisation – et des connaissances – nécessaires à cette didactisation – permettant tout d'abord à l'enseignant de s'appropriier l'objet culturel. C'est d'ailleurs en tant qu'appropriation de l'objet culturel que cette mise à plat relève de l'apprentissage. Apprendre l'objet culturel c'est toujours, conséquemment, le "didactiser". Cette didactisation ne préjuge aucunement, au moins à cette étape, d'un transfert éventuel des connaissances didactisées à une éventuelle situation d'enseignement même si, je le répète, elle est présente à l'horizon du travail. Par ailleurs, ce n'est pas parce que cette mise entre parenthèses de la situation effective d'enseignement visée relève quelque peu d'une pétition de principes qu'elle ne doit pas être revendiquée. Car s'il est bien entendu que tout le travail de transposition didactique tend vers la classe, ce n'est pas une raison suffisante pour en oublier le nécessaire travail de et sur l'objet culturel. Le "pilotage" par ce que l'on sait faire ou par ce qu'il est possible de faire en classe – voir ci-dessus les exemples cités en lecture (2.2.3. et 2.3.3.) – occulte trop souvent l'objet même du savoir en jeu. C'est un point qui sera débattu plus loin.

L'exemple que je vais prendre est issu des travaux du GRI présenté plus haut. Il concerne l'étude des *Misérables* en classe de CM1 et CM2. Je n'ai retenu pour cette note de synthèse que l'exemple de l'une de nos séquences d'enseignement réalisée dans une classe de CM1/CM2. Mais, avant d'aller plus avant, il me faut préciser rapidement quelques éléments de contexte utiles ici pour la compréhension de l'argumentation. Le GRI était en effet contraint, *a priori*, par la

¹¹² Par séquence d'enseignement, je reprends la définition proposée par Schneuwly (Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.25) : « Il paraît [...] possible – et méthodologiquement nécessaire – de découper, dans le flux continu des objets d'enseignement dans les leçons qui se suivent, des unités relativement bien circonscrites, comprenant diverses activités articulées entre elles, organisées pour l'enseignement d'un objet considéré comme un tout avec un début et une fin délimitée. [...] L'objet d'enseignement ainsi délimité a une certaine envergure, couvre souvent plusieurs leçons et inclut plusieurs dimensions selon lesquelles il peut être considéré. Un tel objet d'enseignement délimité dans le flux continu de l'enseignement donne lieu à une *séquence d'enseignement*, à savoir, à un ensemble de leçons organisées systématiquement pour l'étudier comme telles et du point de vue de ses différentes dimensions à prendre en considération. »

¹¹³ Un objet à enseigné confondu ou très proche d'un objet d'enseignement peut ainsi signaler : soit, un manque de connaissances, de travail ou de réflexion sur l'objet culturel ; soit une "gestion" des savoirs par l'aval – c'est-à-dire par la classe ; soit enfin, une expertise, toujours difficile d'estimer, qui permet à l'enseignant de se passer de l'un ou l'autre des objets.

forme que prendrait la réalisation de la séquence d'enseignement à venir, soit : une séquence d'étude d'une œuvre littéraire, comprenant dix séances d'enseignement d'environ cinquante minutes chacune, dans des classes de CM1 et/ou de CM2 hétérogènes de 25 à 30 élèves. C'est une donnée qu'il ne fallait pas sous-estimer tant cette perspective pouvait induire non seulement tout le travail de cette première transposition mais le choix même de l'ouvrage étudié. C'est en grande partie pour cette raison que j'ai très rapidement proposé *Les Misérables* afin d'amoindrir quelque peu les effets de cette contrainte. En effet, les premiers choix m'ont fait craindre que le texte que le GRI allait retenir ne soit un texte *ad hoc*, autrement dit, un texte calibré pour la classe¹¹⁴. Étudier *Les Misérables* dans des classes de fin de cycle 3 ne peut qu'engager une réflexion sur la transposition didactique nécessaire, se serait-ce que du simple fait que le texte original aux éditions Gallimard est d'environ 1915 pages dans la collection Folio, 1486 pages dans celle de *La Pléiade*¹¹⁵. Les intrigues et les personnages sont multiples, les considérations politiques, éthiques et religieuses nombreuses. Passer de cet objet littéraire à un objet à enseigner demande par conséquent de procéder à une réduction sensible de l'objet littéraire initial tout à fait inaccessible en fin de cycle 3. Pour procéder à cette réduction, le GRI a tout d'abord décidé de réaliser collectivement un résumé du récit à partir de l'édition originale¹¹⁶, puis, dans un second temps, d'effectuer le même travail avec l'édition abrégée disponible aux éditions de L'École des loisirs¹¹⁷. La comparaison des ces deux résumés a conduit le GRI à ne conserver que cinq épisodes du roman : la première apparition de Jean Valjean dans le roman, la mort de Fantine, un épisode de la vie de Cosette chez les Thénardier, la rencontre entre Cosette et Jean Valjean, les portraits des Thénardier¹¹⁸. Nos critères de sélection ont été les suivants : constituer un ensemble narratif cohérent eu égard à l'ensemble de l'ouvrage (la vie de Jean Valjean dans ses rapports à Cosette, Fantine et les Thénardier) ; faire de cet ensemble une matrice possible de saisie de la totalité de l'intrigue (Jean Valjean est le personnage principal du roman et son centre de gravité¹¹⁹) ;

¹¹⁴ Deux textes ont été ainsi un moment envisagés : *Joker* de S. Morgenstern (1999 – Paris : L'École des loisirs, Mouche poche) et *Le hollandais sans peine* de M.-A. Murail (1990 – Paris : L'École des loisirs, Mouche poche). Mes arguments portaient sur le fait, d'une part, qu'étant donné leur succès – il n'existe de multiples exemples d'étude de ces textes (d'ailleurs tous les membres du GRI en connaissaient plusieurs d'entre elles) – il ne soit très difficile de s'en affranchir totalement et, d'autre part, que ces textes ayant été écrits, au moins pour partie, dans une perspective scolaire – d'exploitation en classe (quelles que puissent être en l'occurrence les dénégations de leurs auteurs) – ces œuvres soient, par leur contenu et leur forme, en partie déjà didactisées.

¹¹⁵ Hugo, V. (1862-1999). *Les Misérables*. Paris : Gallimard, Folio, tomes 1 et 2. Hugo, V. (1862-1951). *Les Misérables*. Paris : Gallimard, La Pléiade.

¹¹⁶ Résumé disponible en annexe 2.4.2., p.8.

¹¹⁷ Hugo, V. (1862-1996). *Les Misérables*. Paris : L'École des loisirs, Classiques abrégés. Cette version est bien un texte abrégé et recomposé.

¹¹⁸ Résumés des cinq extraits disponibles en annexe 2.4.2., p.15 ; Les cinq textes extraits de la version publiée à L'École des loisirs en annexe 2.4.2., p.16-24. N.B. : Le GRI avait décidé de donner les titres suivants aux cinq extraits retenus : Jean Valjean (p.16), La vie de Fantine (p.18), Cosette chez les Thénardier (p.20), Les Thénardier (p.22), La rencontre de Jean Valjean et de Cosette (p.24).

¹¹⁹ Y. Reuter met en relief trois grandes fonctions pour appréhender le personnage, soit :

« Proposition 1 : le personnage est un *marqueur typologique* : il différencie le récit des autres types de textes et indexe des sous-catégories génériques.

Proposition 2 : le personnage est un *organisateur textuel* : il intègre des unités de niveau(x) inférieur(s), s'organise dans la structure du récit avec des éléments de même niveau, et constitue le soubassement nécessaire

s'assurer que nos choix rendaient compte des principaux enjeux littéraires et culturels du texte (littéraires : notamment les choix stylistiques et énonciatifs ; culturels : notamment les personnages archétypaux et les valeurs défendues) et, enfin, que les textes retenus soient accessibles à des élèves de fin de cycle 3. Le GRI a par ailleurs décidé d'utiliser désormais l'édition de l'École des loisirs d'un maniement plus aisé et pouvant éventuellement faire l'objet d'un prêt aux élèves lors de l'étude en classe. L'empan cumulé de ces cinq extraits est d'environ vingt pages dans cette collection. Le GRI a donc éliminé près de 99% du texte original et la plus grande partie des éléments des résumés réalisés. Ceci a eu pour conséquence, par exemple, à ne considérer les personnages de Javert ou de Gavroche que par le biais de résumés de l'intrigue générale.

Le GRI a bien conscience en agissant ainsi, d'une part, d'avoir considérablement amputé le texte initial mais, d'autre part, d'avoir fait des choix pertinents eu égard à notre projet de séquence d'enseignement. L'objet à enseigner commençait donc à se préciser. Il était désormais constitué des cinq extraits cités, des deux synopsis de l'ensemble du roman et d'un résumé des principaux événements encadrant ces extraits. Ce n'est qu'à ce stade du travail que le GRI a commencé à formaliser ses choix en répondant par écrit aux questions suivantes : comprendre *Les Misérables* et comprendre chacun des extraits retenus, c'est comprendre "quoi"¹²⁰ ? En faisant cela, il s'agissait d'explicitier les critères qui avaient prévalu aux différents choix effectués jusqu'alors,

des configurations sémantiques.

Proposition 3 : le personnage est un *lieu d'investissement* dans les textes, pour les producteurs et les récepteurs, de l'expérience du Sujet et du Social. » [C'est l'auteur qui souligne] in Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques*, n°60, *Le personnage*, p.6.

¹²⁰ Pour mémoire, un exemple de réponses à la seconde série de questions :

1. La vie de Jean Valjean :
 - reconstituer la vie de Jean Valjean ;
 - comprendre les causes de la condamnation de Jean Valjean ;
 - étayer le sentiment d'injustice qui se dégage du texte (travailler sur des témoignages) ;
 - comprendre la précarité des ouvriers agricoles au 19^{ème} siècle ;
 - réfléchir à la réaction de l'évêque.
2. La vie de Fantine :
 - faire le lien entre le sort de Fantine et celui de Cosette ;
 - comprendre pourquoi Fantine et Cosette ne vivent pas ensemble ;
 - identifier les personnages et leur rôle ;
 - la déchéance de Fantine.
3. Les portraits des Thénardier :
 - noter l'opposition entre les portraits des Thénardier ;
 - distinguer dans chaque portrait les traits physiques et les traits de caractère.
4. La rencontre Jean Valjean/Cosette :
 - le travail des enfants au 19^{ème} siècle ;
 - imaginer la rencontre entre Jean Valjean et les Thénardier ;
 - mettre en parallèle les rapports Jean Valjean/Cosette et les Thénardier/Cosette.
5. Chez les Thénardier : ;
 - définir les conditions de vie de Cosette ;
 - comprendre le chantage des Thénardier vis à vis de Fantine ;
 - faire le parallèle avec « Cendrillon » ;
 - mettre en évidence la différence entre la réalité et ce qu'on dit dans le village.

N.B. : au moment de ce travail, nous n'avions pas encore fait la différence entre comprendre et interpréter d'où l'utilisation systématique du seul verbe "comprendre".

autrement dit de les justifier. L'examen des réponses faites par les membres du GRI montre que celles-ci sont beaucoup trop générales. Ainsi, par exemple, « reconstituer la vie de Jean Valjean » ne dit pas en quoi consiste cette reconstitution ou, plus exactement, quels sont les événements de la vie de Jean Valjean à prendre en compte ; « faire le lien entre le sort de Fantine et celui de Cosette » ne dit rien ni du lien, ni du sort, des deux protagonistes. Ces réponses reflètent davantage d'éventuelles pistes de questionnements ou d'activités futurs pour la classe que de réponses précises aux questions posées. Aucune de ces réponses n'avaient pas, non plus, mis en relation autre que chronologique les éléments que nous avons retenus. Si l'objet à enseigner était un peu mieux circonscrit, il était donc encore beaucoup trop confus. Le GRI ne pouvait se contenter du consensus auquel il était parvenu. Il était en effet assez semblable aux consensus dénoncés par Passeron dans l'avertissement du *Raisonnement sociologique*¹²¹, il ne résistait pas à l'examen précis du texte. En effet, faute d'en revenir systématiquement à la lettre même des *Misérables* – le “quoi” des questions posées, chaque membre du GRI pensait y retrouver ce qu'il avait cru y mettre. Chaque membre du GRI racontait ainsi sa vie de Jean Valjean. Si ces “vies” étaient certes très proches les unes des autres, chacune non seulement privilégiait ou ne mentionnait pas tel ou tel événement, mais encore modalisait cette présentation (choix lexicaux, notamment adverbiaux ; développement plus ou moins long de certains épisodes...). Le GRI a donc repris l'analyse avec pour consigne, cette fois, non de dire ce qu'il faudrait faire mais de faire ce qui avait été dit, c'est-à-dire répondre le plus précisément possible au “quoi” des questions posées.

Je ne donne ci-dessous les résultats de cette deuxième écriture que pour le premier extrait retenu, celui que le GRI a intitulé “Jean Valjean”. Il est en effet emblématique de l'ensemble des écrits réalisés :

1. Les incontournables pour situer l'histoire :

Les personnages : l'évêque de Digne ; madame Magloire ; un homme (Jean Valjean) ; mademoiselle Baptistine ; la famille de Jean Valjean ; Maubert Isabeau ; numéro 24601.

Les lieux : Digne ; Pontarlier ; Toulon ; la Brie ; Faverolles ; Bicêtre.

Les dates : le vol (1795) ; le temps du bain (Bicêtre, 1796 – Toulon, 1815, soit 19 ans).

2. Le vocabulaire, les connaissances :

Les mots à comprendre et à définir pour ne pas passer à côté du texte : l'argenterie ; hideux ; tressaillir ; un galérien ; le bain ; coucher à la belle étoile ; émondeur ; sobriquet ; une écuelle ; vol avec effraction ; une casaque ; les gardes-chiourme ; rébellion ; impassible ; âme.

3. Comprendre le texte :

Les regards des personnages quand Jean Valjean arrive : la peur et l'effroi, le mystère autour de l'étranger qui arrive.

¹²¹ Passeron, J.-C. (1991 / 2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel, Bibliothèque de l'évolution de l'humanité, p.9-26. Passeron parle ainsi, par exemple, de « polysémie rampante des mots les plus courants du débat [...] [et des] *compréhensions approximatives* pullulent en toute discussion épistémologique qui fait intervenir des disciplines pratiquant des *styles scientifiques* trop éloignés les uns des autres. » [c'est l'auteur qui souligne], p.19.

Thématique :

- thème du refus de l'autre : tout le monde lui refuse l'hospitalité sauf Monseigneur Myriel.
- thème de l'argent, de la pauvreté, du travail : il travaille mais ne peut pas nourrir sa famille.
- thème du vol : le vol du pain.
- thème de la justice : il est condamné à cinq années de bagne.
- thème de l'enfermement : la vie au bagne, les évasions ratées et les prolongations de peine.

Le narrateur : narrateur omniscient mais qui prend partie pour Jean Valjean contre la société qui l'exclut.

4. La vie de Jean Valjean :

Jean Valjean est le fils de Jeanne Mathieu et Jean Valjean (Vlajean), il a une sœur aînée. Il perd ses parents en « bas âge », et est élevé par sa sœur et le mari de celle-ci. Celui-ci décède alors que le couple a 7 enfants – garçons et filles – de 1 à 8 ans. Jean Valjean a alors 25 ans et il va s'occuper de sa sœur et des enfants de celle-ci. Il exerce les métiers d'émondeur, de moissonneur, de garçon de ferme-bouvier, de manœuvre et d'homme de peine.

Il ne sait pas lire. Il est pensif sans être triste, solitaire (pas de « bonne amie »). Il porte les cheveux longs.

Il vole un pain et se fait arrêter. Il est condamné à 5 ans de galères – en fait de bagne – à Toulon (n°24601). Il tente de s'évader quatre fois ce qui lui vaut une prolongation de 14 années.

Émotif et désespéré à l'entrée, il est devenu sombre et impassible à la sortie.

Lorsqu'on le découvre, il a un sac sur l'épaule, un bâton à la main, une expression rude, hardie et violente (dans les yeux). Il est hideux et sinistre. Il ne trouve de refuge nulle part car il a le passeport jaune des anciens bagnards. Seul, Monseigneur Myriel accepte de le recevoir pour la nuit.

Tout cela est sans doute encore imparfait. La hiérarchisation et la causalité des éléments n'apparaissent pas explicitement et rien n'est dit, non plus, des modalités de lecture et d'écriture qui ont prévalu à leur détermination. Ce faisant, le GRI n'a pas non plus explicité les connaissances implicitement utilisées. Les résultats, tels qu'ils se présentent, n'indiquent pas en effet comment le GRI est passé du texte d'Hugo au texte cité ci-dessus même si, en creux, on devine bien entendu à travers les notions de personnage, de narrateur ou de thématique, quelques-unes des connaissances qui ont permis d'extraire du texte initial les éléments constitutifs de notre objet à enseigner. C'est un peu comme si le GRI avait mobilisé une sorte d'armature *a priori*, quelque chose comme une grille de lecture pré-établie. Autrement dit, c'est un peu comme si le GRI avait, au moins en partie, lu le texte avant même d'en avoir commencé la lecture effective. Mettre en relief cette « modalité » de lecture, que nous pourrions qualifier d'experte, ne revient pas à revendiquer un quelconque « maître ignorant » pour paraphraser Rancière¹²². C'est bien parce que le GRI avait des connaissances – sur *Les Misérables*, Hugo, le XIX^e siècle, la lecture littéraire... – qu'il a pu construire son objet à enseigner. La mise en relief de cette modalité de lecture doit seulement nous alerter sur le fait que, sans ces connaissances, il n'aurait sans doute pas été possible de construire un tel objet. Ne pas les penser de manière explicite a eu pour conséquence que le GRI ne pouvait rien dire du régime de lecture à mobiliser et/ou à construire

¹²² Rancière, J. (1987-2004). *Le maître ignorant*. Paris : 10/18, Fait et cause.

par les élèves. Ce point aveugle, nous allons le retrouver souvent. C'est un peu comme si l'acte de lire allait de soi une fois réglés les problèmes textuels. Le GRI allait tenter de corriger ces défauts, nous le verrons, lors de l'étude du *Minotaure*.

Quoi qu'il soit, et malgré ses défauts, nous disposons d'un texte de référence que je vais maintenant essayer de caractériser. On peut au premier abord être surpris par son hétérogénéité : les quatre entrées se complètent certes mais, apparemment, sans principe unificateur. Par exemple, si l'entrée "la vie de Jean Valjean" reconstitue la vie de Jean Valjean et en fait le portrait, l'entrée "comprendre le texte" s'intéresse aux systèmes de valeurs portés par le texte et, dans une moindre mesure, à son écriture. Or, si nous examinons ce texte selon les perspectives analytiques du tableau n°3, qu'observons-nous ?

Tableau n°4 : La vie de Jean Valjean – Perspectives analytiques de l’objet à enseigner

<i>Perspectives analytiques</i>	
Barthes	Fonctions : <i>noyaux et catalyses</i> / Indices : <i>indices (proprement dits) et informations</i>
Beaucoup d’ <i>informations</i> : lieux, dates, noms de personnages... et d’ <i>indices</i> (proprement dits) : atmosphère, psychologie, contexte historique... Rien en ce qui concerne les fonctions.	
Picard / Jouve	<i>Lu (Lu et Lisant) / Lectant / Liseur</i>
Rien d’explicite, le lecteur n’est pas pris en compte.	
Eco	<i>Intentio auctoris / Intentio operis / Intentio lectoris</i>
<i>Intentio auctoris</i> : Hugo dans le texte / <i>Intentio operis</i> : pratiquement tout le texte de cet objet à enseigner / <i>Intentio lectoris</i> : néant.	
Dufays et al.	Code d’ <i>elocutio</i> / Code de <i>dispositio</i> / Code d’ <i>inventio</i>
Code d’ <i>elocutio</i> : les regards, les relations narrateur – auteur, le vocabulaire / code de <i>dispositio</i> : des éléments sont relevés mais non identifiés comme stéréotypes, par ex. : la description de Jean Valjean, la destinée... / code d’ <i>inventio</i> : les thématiques.	
Fabre / Greimas	<i>Axe narratif / Axe figuratif / Axe idéologique</i> (cas du texte narratif)
<i>Axe narratif</i> : la vie de Jean Valjean / <i>axe figuratif</i> : les « incontournables » et les « connaissances » / <i>axe idéologique</i> : les thématiques.	

Si l’on excepte les perspectives portant sur le rôle du lecteur, le texte de notre objet à enseigner prend bien en compte les principales dimensions textuelles de l’extrait étudié. Il répond, certes implicitement, à la première partie de l’objectif du tableau n°2 : Construire des séries signifiantes. En revanche, il ne dit rien de leur mise en relation dans des ensembles cohérents.

2.4.3. De l’objet à enseigner à l’objet d’enseignement

Passer de l’objet à enseigner à l’objet d’enseignement revient en grande partie à en délimiter les frontières. En effet, l’objet à enseigner, tel qu’il se présente ci-dessus, est un objet ouvert : il est possible de construire toutes les séries signifiantes imaginables et de les mettre en relation dans des ensembles cohérents. En revanche, l’objet d’enseignement ne peut être considéré que comme un objet fermé. Il s’agit donc en quelque sorte de passer de l’imaginable ou du potentiel au faisable. La séquence d’enseignement constitue à elle seule une première clôture. Nous suivons ici Schneuwly (2009, p.23-25) lorsqu’il explique que la séquence d’enseignement, même si elle a une autonomie relative, est une unité « pratique de saisie des objets enseignés », j’ajouterais et des objets d’enseignement :

Chaque séquence constitue toujours [...] un choix concret de décomposition de l’objet par un enseignant donné dans une classe donnée. Cette décomposition implique une mise en hiérarchie qui peut comporter plusieurs niveaux : l’objet lui-même, certaines de ses dimensions, certains éléments de chacune de ses dimensions, etc.¹²³

Si la contrainte est externe à l’objet d’enseignement, il n’en demeure pas moins qu’elle détermine un empan temporel clos et que dans cet empan temporel tout n’est pas possible. Par ailleurs, les programmes scolaires précisent ce qui doit être enseigné. Enfin, des contraintes internes, spécifiques au groupe classe, seront déterminées par le projet enseignant et les compétences des élèves.

Voici ci-dessous, la préparation de l’étude en classe du premier extrait réalisée à partir de l’objet à enseigner présenté ci-dessus. Cette étude est prévue sur deux séances, soit une durée d’environ

¹²³ Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009), *op. cit.*, p.25.

deux heures. À cette étape de notre travail, chacun des enseignants responsables de classe réalisait l'objet d'enseignement qui lui paraissait le plus adapté à son projet et à ses élèves.

Préparation de la lecture de “La vie de Jean Valjean” (2 séances)

1^{ère} partie : → « ... un couvert de plus »

Mots difficiles : l'évêque de Digne – l'argenterie – une expression rude, hardie – hideux – sinistre – béante – effarement – serein – galérien – lieue – passeport jaune – guichetier – auberge – la belle étoile – le renforcement d'une porte – ma masse.

1 lieue = 4 km ; 12 lieues = 48 km

Lecture par les élèves volontaires.

Présenter les personnages au fur et à mesure de la lecture : l'évêque, Mme Magloire (la servante), M^{lle} Baptistine (la sœur de l'évêque), Jean Valjean.

Noter au tableau (maître).

S'arrêter pour expliquer le vocabulaire et répondre aux questions des élèves.

Poser des questions de compréhension (réponses orales) :

- Comment l'écrivain met-il en place la peur et l'effroi, le mystère autour de l'étranger qui arrive ?
- Combien de fois Jean Valjean est-il chassé ? Pourquoi ?
- Que pensez-vous de cette situation, de la réaction de l'évêque ?

2^{ème} partie : « Jean Valjean ... étreignit peu à peu »

Mots difficiles : émondeur – sobriquet – affectueuse – écuelle – manœuvre – bouvier – étreignit.

Lecture individuelle silencieuse des élèves “Bons” ou “Moyens / Bons”. Aide individualisée aux élèves “Faibles”.

Répondre par écrit :

- Reconstituer la vie de Jean Valjean ;
- Dresser son portrait ;
- Noter les mots difficiles.

Travail en groupes de 5 avec le maître sur les mêmes thèmes (groupes hétérogènes).

Synthèse au tableau :

La vie de Jean Valjean :

Fils de Jeanne Mathieu et Jean Valjean, frère d'une sœur aînée, perd ses parents en bas âge, élevé par sa sœur et le mari de celle-ci, celui-ci décède alors que le couple a 7 enfants (le plus vieux a 8 ans), Jean Valjean a alors 25 ans et il va s'occuper de sa sœur et de ses enfants, il exerce les métiers d'émondeur, de moissonneur, de garçon de ferme-bouvier, de manœuvre et d'homme de peine.

Le portrait de Jean Valjean :

Il ne sait pas lire, il est pensif sans être triste, solitaire (pas de « bonne amie »), il a les cheveux longs.

Débat : la fatalité / le choix / la destinée.

3^{ème} partie : « Il arriva qu'un hiver... cinq ans de galère »

Mots difficiles : la lettre – vol avec effraction.

Lecture par les élèves volontaires :

- Expliquer le vocabulaire.

Questions de compréhension (réponses orales) :

- Que vole-t-il ? Pourquoi ? Que devient-il ?
- Que devient sa famille ?

Donner son point de vue sur la justice ou l'injustice.

4^{ème} partie : « Le 22 avril 1796... ces quatre heures »

Lecture magistrale.

Expliquer le vocabulaire et le contexte.

5^{ème} partie : « Dix-neuf ans... âme ? »

Reprendre la disposition de la 2^{ème} partie.

Répondre par écrit :

- Il fut condamné à 5 ans de galère, il en a fait 19. Pourquoi cette différence ?
- Quels effets le bagne a-t-il eu sur le caractère de Jean Valjean ?

La première chose qui frappe à la lecture de cette préparation, si on la compare à l'objet à enseigner, c'est sans aucun doute la prise en compte du déroulement temporel : déroulement temporel de la classe – du temps scolaire proprement dit – et de celui du texte. Les quatre entrées de l'objet à enseigner (les incontournables pour situer l'histoire ; le vocabulaire, les connaissances ; comprendre le texte ; la vie de Jean Valjean) sont en effet maintenant intégrées au déroulement temporel des séances. Par ailleurs, ce déroulement s'appuie sur la découverte progressive du texte. Les éléments des séries signifiantes, regroupés dans l'objet à enseigner, se retrouvent éparpillées au fil de la lecture. Elles ne sont plus repérables comme lieux d'organisation du texte. Ce sont désormais l'intrigue et, plus particulièrement, le personnage de Jean Valjean qui assurent cette fonction organisatrice. L'objet d'enseignement tend ainsi implicitement à recréer une dynamique de lecture, comme si les éléments de savoir identifiés lors de l'élaboration de l'objet à enseigner allaient se construire de manière séquentielle au fil de la découverte du texte. Sauf en ce qui concerne la vie de Jean Valjean – synthèse prévue au tableau, rien n'est envisagé pour mettre en évidence, ou tout simplement mettre ensemble, dans des séries signifiantes, les éléments abordés successivement. Je ne peux pas aller plus loin pour le moment. J'aurais besoin en effet de concepts – double sémiotisation (Schneuwly, 2000), quadruplet de la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2007), par exemple – que j'aborderai soit lors de la présentation de l'objet enseigné, soit dans la partie suivante consacrée à la théorie de l'action conjointe en didactique.

Mais avant d'aborder l'objet enseigné, je reprends le tableau n°4 (La vie de Jean Valjean – Perspectives analytiques de l'objet à enseigner) que je complète, selon les mêmes principes, des éléments repérés de l'objet d'enseignement. Les similitudes, les ajouts et les retraits permettront de juger du devenir des perspectives analytiques lors de cette seconde transposition. Le codage OÀE correspond à objet à enseigner, le codage ODE à objet d'enseignement (voir tableau page suivante).

Tableau n°5 : La vie de Jean Valjean – Perspectives analytiques comparées de l’objet à enseigner et de l’objet d’enseignement

<i>Perspectives analytiques</i>	
Barthes	Fonctions : <i>noyaux</i> et <i>catalyses</i> / Indices : <i>indices (proprement dits)</i> et <i>informations</i>
OÀE	Beaucoup d’ <i>informations</i> : lieux, dates, noms de personnages... et d’ <i>indices</i> (proprement dits) : atmosphère, psychologie, contexte historique... Rien en ce qui concerne les fonctions.
ODE	Le découpage en 5 parties correspond à des fonctions <i>noyaux</i> : scène initiale de l’arrivée chez M ^r Myriel et le flash-back sur l’arrivée à Digne, récit de la vie de Jean Valjean jusqu’à l’hiver fatal, le vol du pain et la condamnation, le baigne 1 ^{ère} partie, le baigne 2 ^{ème} partie. La fonction <i>catalyse</i> peut être identifiée dans le flash-back sur l’arrivée à Digne et dans le relevé des informations sur la vie de Jean Valjean. Dans une moindre mesure pour les autres épisodes. Peu de changements en ce qui concerne les <i>indices (proprement dits)</i> et les <i>informations</i> par rapport à l’OÀE.
Picard / Jouve	<i>Lu (Lu et Lisant) / Lectant / Liseur</i>
OÀE	Rien d’explicite, le lecteur n’est pas pris en compte.
ODE	Le <i>liseur</i> est pris en compte (modalités de lecture : individuelle, magistrale, en groupe...) / le <i>lectant</i> également : interprétation de certains événements (la réaction de l’évêque, la justice, « débat » sur la fatalité...) / le <i>lu (lu et lisant)</i> est en partie confondu avec le <i>lectant</i> : des questions telles que « Que pensez-vous de... » ou « Donner son point de vue sur... » ne font pas explicitement la part entre investissement critique (le <i>lectant</i>) et investissement affectif (le <i>lisant</i>). Le <i>lu</i> , au sens d’investissement pulsionnel, n’est pas pris en compte.
Eco	<i>Intentio auctoris / Intentio operis / Intentio lectoris</i>
OÀE	<i>Intentio auctoris</i> : Hugo dans le texte / <i>Intentio operis</i> : pratiquement tout le texte de cet objet à enseigner / <i>Intentio lectoris</i> : néant.
ODE	<i>Intentio lectoris</i> : Comment l’écrivain met-il en place la peur et l’effroi, le mystère autour de l’étranger qui arrive ? / <i>Intentio operis</i> : pratiquement tout le texte de cet objet d’enseignement / <i>Intentio lectoris</i> : voir ci-dessus le <i>lectant</i> (éventuellement le <i>liseur</i>).
Dufays et al.	Code d’ <i>elocutio</i> / Code de <i>dispositio</i> / Code d’ <i>inventio</i>
OÀE	Code d’ <i>elocutio</i> : les regards, les relations narrateur – auteur, le vocabulaire / code de <i>dispositio</i> : des éléments sont relevés mais non identifiés comme stéréotypes, par ex. : la description de Jean Valjean, la destinée... / code d’ <i>inventio</i> : les thématiques.
ODE	Code d’ <i>elocutio</i> : essentiellement le vocabulaire (abordé du point de vue des connaissances, non des stéréotypes éventuelles) / code de <i>dispositio</i> : la vie de Jean Valjean, l’interrogation sur la fatalité et la destinée / code d’ <i>inventio</i> : voir le <i>lectant</i> ci-dessus (on peut considérer, même si cela reste implicite, que les questions posées vont nécessairement aborder les valeurs mises en scène par le texte).
Fabre / Greimas	Axe <i>narratif</i> / Axe <i>figuratif</i> / Axe <i>idéologique</i> (cas du texte narratif)
OÀE	Axe <i>narratif</i> : la vie de Jean Valjean / axe <i>figuratif</i> : les « incontournables » et les « connaissances » / axe <i>idéologique</i> : les thématiques.
ODE	Axe <i>narratif</i> : explicitement, la vie de Jean Valjean, quelques événements remarquables (le vol du pain, les évasions...); implicitement, le déroulement narratif du texte / axe <i>figuratif</i> : le vocabulaire, les questions posées sur certaines scènes (la peur, l’effroi de M ^{me} Magloire et de M ^{lle} Baptistine ; sur les raisons pour lesquelles Jean Valjean est chassé en arrivant à Digne...), les descriptions : le portrait de Jean Valjean – explicitement, le temps du baigne (au fil de lecture) – implicitement / axe <i>idéologique</i> : voir ci-dessus le <i>lectant</i> ou le code d’ <i>inventio</i> .

L’évolution la plus sensible concerne la place du lecteur. Ce dernier ne pouvait être, au mieux, que déduit de l’objet à enseigner, n’ayant pas été pris en compte par le GRI lors de l’élaboration de cet objet. Il est désormais explicitement présent. Malgré tout, cette présence doit être nuancée. En effet, tout ce qui relève du *liseur* n’est jamais mis en rapport avec l’objet littéraire. Pourquoi, par exemple, tel extrait du texte est-il lu en groupe, tel autre magistralement, tel autre encore silencieusement ? Ces diverses modalités semblent bien plutôt relever d’une sorte de *pattern* de la séance de lecture¹²⁴, voire, plus généralement, de la séance de “français” ordinaire. Ainsi, au cours d’une séance de lecture, les élèves doivent lire à voix haute et silencieusement, le maître doit lire à

¹²⁴ Voir aussi le concept de “format” chez Bruner (1983-1998) : situations “d’actions échanges” plus ou moins ritualisées (Bruner, J. (1983-1998). *Le développement de l’enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France). Bruner parle aussi de scénarios très contraints et très systématiques (Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz).

voix haute ; au cours d'une séance de "français", les élèves doivent lire, écrire, parler. Par ailleurs, nous retrouvons les grandes modalités du travail scolaire : collectif, en groupe et individuel ; oral et écrit. En revanche, plusieurs éléments de l'objet à enseigner sont désormais en lien direct avec l'activité de lecture. Ce sont les éléments que j'ai classés dans la catégorie de *lectant*. La lecture est envisagée en tant que résultat et non comme un processus, résultat par ailleurs toujours implicite. Pour ne prendre que l'exemple des questions de compréhension, les élèves ne peuvent y répondre que s'ils ont déjà compris le texte et non comme une modalité de travail permettant de le comprendre, même si l'on peut estimer que le fait de poser la question est en lui-même une indication sur ce qu'il faut comprendre. Nous retrouvons là une conception de l'acte de lire qui tend à le considérer comme une compétence acquise, principal point aveugle repéré lors de l'examen de l'objet à enseigner. Les élèves apprennent, au mieux, ce que "dit" cet extrait des *Misérables*, mais ils n'apprennent pas à le lire. On pourrait presque dire, sans trop forcer, que si le maître avait raconté le texte au lieu de le lire et de le faire lire, le résultat aurait été assez semblable – sauf à argumenter du fait que les élèves ayant effectivement lu, ils ont implicitement appris quelque chose de la lecture. Ceci est d'autant plus prégnant que l'évaluation de la séquence¹²⁵, conçue par le GRI lors de cette phase du travail de préparation, ne prenait pas du tout en compte cette dimension. Pour mémoire, voici ci-dessous les questions d'évaluation portant sur cet extrait :

Les Misérables de Victor Hugo - évaluation :

1. Raconter la vie de Jean Valjean.
2. Pourquoi Jean Valjean a-t-il été condamné la 1^{ère} fois ?
Pourquoi a-t-il été à nouveau condamné lorsqu'il était au bagne ?
Est-ce que vous trouvez que la condamnation de Jean Valjean est juste ?

Ceci confirme l'"aveuglement" du GRI en l'occurrence et me permet de conclure provisoirement sur ce point par le truisme suivant : pour qu'il y ait transposition didactique, il faut qu'il y ait au moins un objet, savant, culturel, construit préalablement à la transposition. Pour l'objet d'enseignement, cet objet doit avoir été identifié par l'objet à enseigner. Or celui-ci ne prenait pas en compte explicitement l'acte de lire. Le travail d'analyse du GRI, quoique très serré, s'est focalisé sur l'explicite. L'acte de lire s'est en quelque sorte trouvé "naturalisé" par l'effet même de l'introduction de la classe lors de l'élaboration de l'objet d'enseignement. Implicite dans l'objet à enseigner, il était maintenant, quoique explicitement présent, "incorporé" à l'acte d'enseigner, c'est-à-dire au format, selon l'acception de Bruner (1983-1998), de la séance de lecture. Il était donc, en quelque sorte, transparent.

2.4.3. De l'objet d'enseignement à l'objet enseigné

Le dernier objet à observer est bien entendu l'objet d'enseignement tel qu'il est effectivement enseigné dans la classe. Pour réaliser cela, nous avons filmé les séances, puis nous les avons retranscrites pour enfin les analyser. La lecture de l'extrait intitulé "Jean Valjean" a occupé les

¹²⁵ J'aborderai la question de l'évaluation lors de la présentation de la séquence sur le *Minotaure*.

deux premières séances de la séquence. Leur durée a été respectivement de 1h 05' pour la première et d'environ 55 minutes pour la seconde. Un synopsis succinctement commenté est disponible en annexe¹²⁶. La présentation de ces deux séances n'est pour le moment envisagée qu'en regard des perspectives analytiques dégagées dans le tableau n°3. Dans le tableau n°6, ci-dessous, seuls quelques éléments significatifs de ces deux séances, quant au projet de définition de l'objet enseigné, seront analysés. Pour réaliser ce travail, je reprends le tableau n°5 que je complète de ces analyses. Le code OE est mis pour objet enseigné.

Tableau n°6 : La vie de Jean Valjean – Perspectives analytiques comparées de l'objet à enseigner, de l'objet d'enseignement et de l'objet à enseigner

<i>Perspectives analytiques</i>	
Barthes	Fonctions : <i>noyaux</i> et <i>catalyses</i> / Indices : <i>indices (proprement dits)</i> et <i>informations</i>
OÀE	Beaucoup d' <i>informations</i> : lieux, dates, noms de personnages... et d' <i>indices (proprement dits)</i> : atmosphère, psychologie, contexte historique... Rien en ce qui concerne les fonctions.
ODE	Le découpage en 5 parties correspond à des fonctions <i>noyaux</i> : scène initiale de l'arrivée chez M ^r Myriel et le flash-back sur l'arrivée à Digne, récit de la vie de Jean Valjean jusqu'à l'hiver fatal, le vol du pain et la condamnation, le bain 1 ^{ère} partie, le bain 2 ^{ème} partie. La fonction <i>catalyse</i> peut être identifiée dans le flash-back sur l'arrivée à Digne et dans le relevé des informations sur la vie de Jean Valjean. Dans une moindre mesure pour les autres épisodes. Peu de changements en ce qui concerne les <i>indices (proprement dits)</i> et les <i>informations</i> par rapport à l'OÀE.
OE	<i>Informations</i> de lieu, de dates et de personnages / <i>Indices (proprement dits)</i> portant sur : la peur des deux femmes lors de l'arrivée de Jean Valjean, l'attitude des habitants de Digne, celle de M ^r Myriel, la vie de Jean Valjean et son portrait, le vol et la condamnation, la vie au bain. Le travail sur l'ensemble de ces indices est très lié à la lecture paraphrastique de la <i>catalyse</i> . Le maître interrompt beaucoup la lecture pour expliquer du vocabulaire, interroger sur la causalité des événements. En revanche rien n'est dit d'explicite sur les fonctions <i>noyaux</i> .
Picard / Jouve	<i>Lu (Lu et Lisant) / Lectant / Liseur</i>
OÀE	Rien d'explicite, le lecteur n'est pas pris en compte.
ODE	Le <i>liseur</i> est pris en compte (modalités de lecture : individuelle, magistrale, en groupe...) / le <i>lectant</i> également : interprétation de certains événements (la réaction de l'évêque, la justice, « débat » sur la fatalité...) / le <i>lu (lu et lisant)</i> est en partie confondu avec le <i>lectant</i> : des questions telles que « Que pensez-vous de... » ou « Donner son point de vue sur... » ne font pas explicitement la part entre investissement critique (le <i>lectant</i>) et investissement affectif (le <i>lisant</i>). Le <i>lu</i> , au sens d'investissement pulsionnel, n'est pas pris en compte.
OE	Idem ci-dessus pour le <i>liseur</i> / Le maître suit l'ODE donc idem ci-dessus en ce qui concerne le <i>lectant</i> . Il ne prend pas en compte les quelques remarques de type affectif faites par les élèves (le <i>lisant</i> de Jouve) (« ils [les gens] ne sont pas gentils », « c'est pas bien [de voler] », « il [Jean Valjean] n'est pas beau », « il [<i>id.</i>] est bête [de vouloir s'évader] », etc.). Le <i>lu</i> n'est pas envisagé. La « position » des élèves est parfois difficile à tenir dans la mesure où ils confondent l'appel au <i>lectant</i> – le regard critique implicitement requis par le maître, et le recours au <i>lisant</i> – investissement affectif non requis. Le maître n'explicitant jamais ce qui est requis, les élèves ont souvent l'impression d'avoir donné la « mauvaise » réponse. Or, ce n'est pas un problème de « mauvaise » réponse, mais un problème de position ou d'attitude attendue vis-à-vis du texte.

¹²⁶ Synopsis disponible en annexe 2.4.3., p.26.

Eco	<i>Intentio auctoris / Intentio operis / Intentio lectoris</i>
OÀE	<i>Intentio auctoris</i> : Hugo dans le texte / <i>Intentio operis</i> : pratiquement tout le texte de cet objet à enseigner / <i>Intentio lectoris</i> : néant.
ODE	<i>Intentio auctoris</i> : comment l'écrivain met-il en place la peur et l'effroi, le mystère autour de l'étranger qui arrive ? / <i>Intentio operis</i> : pratiquement tout le texte de cet objet d'enseignement / <i>Intentio lectoris</i> : voir ci-dessus le <i>lectant</i> (éventuellement le <i>liseur</i>).
OE	<i>Intentio auctoris</i> : conforme à l'ODE / <i>Intentio operis</i> : idem / <i>Intentio lectoris</i> : idem. Malgré tout, cette identité ODE/OE n'est qu'apparente, nous avons là en effet une modalité de lecture du texte qui mêle <i>intentio operis</i> et <i>intentio lectoris</i> . La lecture du texte relève d'une sorte de paraphrase ou de traduction du texte en une langue compréhensible par les élèves. Ce n'est pas tout à fait le texte qui est lu mais un commentaire de celui-ci d'où une ambiguïté que je décrirais ainsi : l' <i>intentio lectoris</i> est celle du maître qui prend en charge le commentaire (explications, digressions, reformulations...), or, cette <i>intentio lectoris</i> est non seulement implicite, mais cachée. Comme le texte est lu et commenté au fur et à mesure de son déroulement, cette <i>intentio lectoris</i> a les apparences de l' <i>intentio operis</i> . Pour les élèves, les deux discours – celui de l' <i>intentio operis</i> et celui de l' <i>intentio lectoris</i> – sont confondus. Cette confusion a deux conséquences : la première, c'est de faire "disparaître" le texte à lire sous sa paraphrase ; la seconde, de ne pas laisser la possibilité aux élèves d'élaborer leur <i>intentio lectoris</i> (voir ci-dessus, par exemple, les réticences du maître à accepter le point de vue du lisant).
Dufays et al.	Code d' <i>elocutio</i> / Code de <i>dispositio</i> / Code d' <i>inventio</i>
OÀE	Code d' <i>elocutio</i> : les regards, les relations narrateur – auteur, le vocabulaire / code de <i>dispositio</i> : des éléments sont relevés mais non identifiés comme stéréotypes, par ex. : la description de Jean Valjean, la destinée... / code d' <i>inventio</i> : les thématiques.
ODE	Code d' <i>elocutio</i> : essentiellement le vocabulaire (abordé du point de vue des connaissances, non des stéréotypies éventuelles) / code de <i>dispositio</i> : la vie de Jean Valjean, l'interrogation sur la fatalité et la destinée / code d' <i>inventio</i> : voir le <i>lectant</i> ci-dessus (on peut considérer, même si cela reste implicite, que les questions posées vont nécessairement aborder les valeurs mises en scène par le texte).
OE	Code d' <i>elocutio</i> : idem ci-dessus, sauf qu'ici, je dirais que l'élucidation du vocabulaire a pour objectif, non l'acquisition des connaissances liées aux termes considérés – par ex. : qu'est-ce qu'un émondeur, un bagnard, un évêque ? etc. – mais l'explicitation de savoirs permettant d'avancer dans le texte ¹²⁷ . Le temps imparti à ces diverses explicitations ne permet pas aux élèves de faire l'expérience des savoirs explicités. Ainsi, lorsque le maître les interroge sur ce qu'ils pensent des habitants de Digne qui refusent l'hospitalité à Jean Valjean, les élèves justifient leurs réponses de manière très superficielle, ne prenant en compte que très peu d'éléments du texte, en fait, essentiellement, ceux qui ont été relevés par le maître lors de la lecture de ce passage. Par ailleurs, ces éléments ne sont pas reformulés, soit ce sont des citations du texte (paraphrase textuelle), soit des citations des propos magistraux (paraphrase magistrale). Je reviendrai plus longuement sur cet aspect lors de l'étude consacrée au <i>Minotaure</i> . Code de <i>dispositio</i> et code d' <i>inventio</i> : je renvoie à l'ODE ci-dessus ainsi qu'aux commentaires "OE" de l' <i>intentio operis</i> et de l' <i>intentio lectoris</i> , d'une part, et du <i>lectant</i> et du <i>lisant</i> , d'autre part.
Fabre / Greimas	Axe <i>narratif</i> / Axe <i>figuratif</i> / Axe <i>idéologique</i> (cas du texte narratif)
OÀE	Axe <i>narratif</i> : la vie de Jean Valjean / axe <i>figuratif</i> : les « incontournables » et les « connaissances » / axe <i>idéologique</i> : les thématiques.
ODE	Axe <i>narratif</i> : explicitement, la vie de Jean Valjean, quelques événements remarquables (le vol du pain, les évasions...) ; implicitement, le déroulement narratif du texte / axe <i>figuratif</i> : le vocabulaire, les questions posées sur certaines scènes (la peur, l'effroi de M ^{me} Magloire et de M ^{lle} Baptistine ; sur les raisons pour lesquelles Jean Valjean est chassé en arrivant à Digne...), les descriptions : le portrait de Jean Valjean - explicitement, le temps du bain (au fil de lecture) – implicitement / axe <i>idéologique</i> : voir ci-dessus le <i>lectant</i> ou le code d' <i>inventio</i> .
OE	Conforme à l'ODE ci-dessus.

L'ensemble de ce travail montre une certaine "méfiance" vis-à-vis de l'objet culturel littéraire. Ce n'est pas en effet l'objet littéraire qui est enseigné mais un objet littéraire commenté. Le texte d'Hugo est sans cesse redoublé d'un commentaire illustratif et/ou explicatif. Les élèves n'ont pas même le temps de s'interroger qu'une réponse leur est donnée parfois par un camarade, le plus souvent par le maître. Je parle de "méfiance" dans la mesure où tout ce travail de commentaire présuppose une certaine incompréhension des élèves. Ceux-ci ne seraient donc pas capables de lire ce texte sans ce commentaire. Or, lors d'un épisode de la première séance, les élèves sont

¹²⁷ Je fais la distinction suivante entre savoirs et connaissances : « Le savoir, c'est ce dont nous sommes encombrés et qui ne trouve pas toujours une utilité. La connaissance, c'est la transformation d'un savoir en une expérience de vie. » J'ai emprunté cette définition à J.C. Carrière in Carrière, J.-C. & Eco, U. (2009). *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. Paris : Grasset, p.85.

partagés en deux groupes, un groupe de cinq élèves en difficulté avec le maître et les autres élèves en “autonomie”. Ces derniers lisent silencieusement le texte intitulé “Jean Valjean” et ont alors pour consigne de lire le passage de discours narrativisé de la vie de Jean Valjean en relevant, d’une part, les principaux événements de cette vie et, d’autre part, de faire un portrait du personnage. Le groupe de cinq élèves suit un dispositif assez semblable à celui qui a déjà été utilisé pour la lecture du début du texte soit, chaque élève lit oralement, à son tour, une partie du texte, généralement une phrase, qui est commenté par le maître sous forme de questions et d’explications. Comme les autres élèves, ils doivent relever les principaux événements de la vie de Jean Valjean et faire son portrait. Les résultats de ce travail montrent que les élèves en “autonomie” ont réalisé tout à fait correctement le travail attendu. Ils n’avaient donc pas besoin, en l’occurrence, du commentaire magistral. Pour le groupe d’élèves en difficulté, chaque événement de la vie de Jean Valjean a été l’objet d’une interrogation collective dirigée par le maître. Ils avaient donc tous les cinq le même relevé à l’issue de l’épisode ce qui n’était pas le cas des autres élèves. Par ailleurs, ces cinq élèves n’ont pas eu le temps de faire le portrait de Jean Valjean.

La double sémiotisation opérée par le maître n’a donc pas été identique pour l’ensemble de la classe (Schneuwly, 2000)¹²⁸. Si l’étape de « présentification » a bien été la même – première sémiotisation, celle de désignation ne l’a pas été – deuxième sémiotisation. En effet, le groupe d’élèves en autonomie a reçu les consignes de travail sous la forme d’une fiche à remplir par écrit alors que le groupe d’élèves en difficulté les a reçues oralement et a effectué le travail d’écriture sous le contrôle très étroit du maître¹²⁹. Par ailleurs ces consignes ont été plusieurs fois reformulées. Il est impossible de savoir comment les élèves du groupe en autonomie ont procédé pour réaliser le travail demandé : ont-ils lu tout l’extrait dans un premier temps, puis répondu aux consignes ensuite ? Ont-ils relevé les événements principaux de la vie de Jean Valjean et de son portrait au fur et à mesure de leur lecture ? En revanche, en ce qui concerne le groupe d’élèves en difficulté, d’une part, ils n’ont eu à répondre qu’à la première consigne et, d’autre part, ils ont écrit au fur et à mesure de leur lecture. Est-ce à dire que le maître estimait que cette façon de procéder était la meilleure ? La meilleure pour ce groupe-là ? Interrogé sur ce sujet, au moment de l’analyse, celui-ci a justifié son choix par le fait que ces élèves ont tellement de difficulté à seulement déchiffrer un texte qu’ils sont presque incapables d’élaborer du sens conjointement à ce

¹²⁸ Définition de la double sémiotisation selon Schneuwly, B. (2000). Les outils de l’enseignant – Un essai didactique. In *Repères, 22, Les outils d’enseignement du français*, p.23 : « Un objet d’enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique : il est là, rendu présent, “présentifié”, par des techniques d’enseignement, matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu’objet à apprendre, à “sémiotiser” [...], à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves ; et il est là en tant qu’objet sur lequel celui qui a l’intention d’enseigner guide l’attention de l’apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l’enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d’étude, ce guidage entrant d’ailleurs dans la construction même de l’apprentissage. Les deux processus - rendre présent l’objet et le pointer / montrer – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement. »

¹²⁹ Fiche des élèves en autonomie : 1. Reconstitue la vie de Jean Valjean ; 2. Trace son portrait (traits physiques et caractère) ; 3. Note les mots difficiles.

déchiffrage. Revenir sur un court extrait du texte – une phrase – juste après son déchiffrement offre un accès possible au sens du texte.

Ce qu'il faut souligner ici, c'est que le maître a pensé cette organisation (deux groupes, une fiche de travail en autonomie) avant la séance et pour cet extrait. L'objet d'enseignement – évaluation incluse – montrait l'importance accordée à la vie de Jean Valjean mais ne donnait, nous l'avons vu, aucune indication sur les modalités de lecture pour y parvenir. Quoi qu'il en soit, chacun des sous-épisodes narratifs du texte a fait l'objet d'un questionnement précis oral ou sous forme de fiches. Le guidage a été très serré, même pour le groupe en autonomie. À aucun moment, les élèves n'ont lu... pour lire. Ils ont toujours été confrontés à une consigne comme à une sorte de béquille téléologique. À aucun moment, ils n'ont eu à se demander « Que dois-je faire ? », « Qu'est-ce que je viens de lire ? ». Il est en effet difficile d'avoir un projet de lecture en tant qu'élève confronté à un extrait dont on ne sait d'où il vient, c'est pourquoi je vais revenir sur la première sémiotisation opérée au tout début de la séquence.

À ce moment du travail en classe, seul le maître a déjà lu le texte. Il est aussi sans doute le seul à connaître l'ensemble du récit, à avoir vu des adaptations cinématographiques de celui-ci, à pouvoir situer Hugo, etc. Or, le maître commence sa séance par faire un bref rappel du cours d'histoire – la condition ouvrière au XIX^e siècle, puis il distribue une photocopie de l'extrait intitulé "Jean Valjean" à chaque élève. Sans lecture silencieuse préalable, il demande aux élèves volontaires de lire le texte à voix haute. La première sémiotisation n'a donc porté que sur la situation de lecture, matérialisée ici par la distribution de photocopies et la consigne de lecture. Le bref rappel du cours d'histoire peut paraître à ce moment-là quelque peu décroché. Les élèves n'ont donc pas d'autre projet, pas d'autre horizon d'attente, que celui de lire la photocopie distribuée. On peut le regretter d'autant que le texte a intéressé les élèves, voir leur participation très active au petit débat autour de la peine encourue par Jean Valjean¹³⁰. C'est encore une fois l'approche textuelle qui a prévalu sur l'approche lectorale. À la limite, les élèves n'ont pas besoin de lire puisque le maître a lu pour eux et que la deuxième sémiotisation va prendre le relais et venir combler un éventuel manque d'intérêt pour le texte à lire. C'est pour cela que je parlais plus haut de "méfiance" à l'égard du texte. Faire du texte un prétexte est la conséquence immédiate de cette "méfiance". Ce qui devient en effet l'objet d'apprentissage, ce n'est pas comment l'élève va s'appropriier le texte, mais comment il va reconnaître les éléments ou dimensions importantes repérées *a priori* par l'enseignant. L'important n'est donc pas de lire mais de rendre compte de faits textuels, narratifs ou sociaux : la vie de Jean Valjean, la peur, le rejet, la condition des pauvres gens, le bagne, etc. L'objet enseigné porte bien, comme nous l'avons déjà repéré lors de l'analyse des objets à enseigner et d'enseignement, sur le texte, voire sur les référents de celui-ci, et non sur sa lecture. Il ne s'agit pas, faisant ce constat, de condamner l'enseignant ou de

¹³⁰ Voir synopsis séance "Jean Valjean" en annexe 2.3.4., p... Des élèves, identifiés comme en grande difficulté, ont été très "actifs" lors de ce débat. On voit même, sur le film, l'un d'entre eux demander à sa voisine de lui indiquer où trouver les informations dans le texte afin de participer au débat (comportement inédit selon l'enseignant).

privilégier, implicitement, une autre conception de l'approche de la littérature à l'école primaire. Pour le moment, contentons-nous d'avoir mis en relief, pour ces deux séances de lecture d'un texte littéraire, la tension qui prélude à toute séance de "littérature" entre apprendre à lire et apprendre des savoirs sur la littérature ou le monde¹³¹.

2.4.4. Éléments de conclusion

Dans cette partie, j'ai successivement examiné l'objet à enseigner, l'objet d'enseignement et l'objet enseigné à travers les perspectives analytiques définies plus haut¹³². Pour réaliser cela, j'ai tout d'abord défini l'objet culturel de référence ici un objet littéraire et pris l'exemple de l'étude des *Misérables* en classe de CM1/CM2. Le processus de transposition didactique qui conduit de l'objet culturel à l'objet enseigné opère en trois étapes : de l'objet culturel à l'objet à enseigner, de celui-ci à l'objet d'enseignement, enfin, de ce dernier à l'objet enseigné. Bien entendu, cette conception "étapiste" de la transposition didactique ne résiste pas à l'épreuve des faits. Si l'ordre est important, comme je l'ai souligné, il est très difficile de mettre entre parenthèse l'objectif, c'est-à-dire l'objet enseigné, lors des deux premières transpositions. Il faudrait alors plutôt considérer l'ensemble de la transposition comme un travail à la fois continu, réversible et interactif.

S'il y avait à qualifier l'ensemble des objets par un autre terme que celui de transposition didactique on pourrait parler de "préparation de leçon" à condition toutefois de ne pas oublier que l'objet enseigné ne pourrait être alors qu'un objet potentiel. La préparation proprement dite ne comprenant que les trois objets : culturel, à enseigner et d'enseignement. Nous aurions par conséquent deux grands objets d'analyse : la préparation des leçons et la réalisation de celles-ci. Ainsi écrit, il est plus facile de percevoir l'unité des objets analysés et définis dans cette partie. Comment en effet penser une préparation de leçon sans prendre en compte sa réalisation, et réciproquement ?

2.4.4.1. Les cinq contraintes de la transposition didactique

La manifestation des cinq contraintes de la transposition didactique identifiées par Chevallard (1985-1991, p.58) – désyncrétisation du savoir, dépersonnalisation du savoir, programmabilité de l'acquisition du savoir, publicité du savoir et contrôle social des apprentissages – peuvent être maintenant successivement réexaminées à partir des analyses réalisées ci-dessus. Nous pourrions caractériser cette manifestation de la manière suivante :

1. La désyncrétisation des savoirs peut être observée dans la délinéarisation du texte en ses éléments les plus caractéristiques¹³³. L'objet à enseigner présente ainsi ce dernier sous la

¹³¹ Tension qui s'inscrit bien entendu dans la situation didactique. Elle n'est donc pas exclusive. Voir par exemple la tension milieu / contrat en théorie de l'action conjointe en didactique (plus bas 2.5.).

¹³² Voir en 2.3.3.2.

¹³³ Schneuwly parle, à la suite de Lakanal (1795), d'élémentation du savoir, c'est-à-dire « découpé en éléments plus petits pouvant devenir objets d'étude. » Schneuwly, B. (2009), *op. cit.*, p.21. « Plusieurs métaphores s'offrent pour désigner cette "élémentation", c'est-à-dire la nécessaire décomposition de l'objet d'enseignement

forme éclatée de quatre ensembles hétérogènes qui établissent un texte qui n'est plus le texte original. Des séries signifiantes sont mises en relief, séries qui vont être reprises et transformées par l'objet d'enseignement et l'objet enseigné. L'objet littéraire, ainsi délinéarisé, n'est donc plus tout à fait le même et il ne le redeviendra jamais. L'enseignant va certes le réintroduire mais en tant qu'objet d'enseignement et donc avec un apprêt didactique. Nous l'avons vu, cet apprêt didactique relève essentiellement d'une lecture paraphrastique de l'objet littéraire. Pour autant, désyncrétiser les savoirs est essentiel. La difficulté tient sans doute ici à l'objet culturel considéré : à la fois en tant que texte littéraire et relevant d'un régime de lecture littéraire. C'est lors de l'élaboration de l'objet à enseigner qu'il faudrait prendre en compte cette difficulté, tout d'abord, en reconnaissant et en identifiant la tension inhérente à tout objet littéraire entre apprendre à lire de la littérature et apprendre des savoirs sur la littérature ou le monde pour, à partir de cette tension, reconstruire l'objet littéraire initial, ou, à tout le moins, un objet de lecture¹³⁴. Maintenant que ces savoirs soient nommés "savants" est sans aucun doute secondaire. Ce qui l'est beaucoup moins, en revanche, c'est d'identifier lesquels de ces savoirs sont requis pour la tâche considérée eu égard au projet de lecture. Le risque est ici en effet d'enseigner les savoirs identifiés, en l'occurrence des savoirs sur l'objet littéraire, en lieu et place de l'objet littéraire lui-même et, par conséquent, de transformer le texte en prétexte à l'acquisition de savoirs "périphériques" (savoirs sur le monde, sur l'histoire littéraire, sur la langue, etc.), autrement dit d'instrumentaliser l'objet littéraire. Dire cela, ce n'est pas nier l'importance de ces savoirs, mais replacer l'objet littéraire dans une perspective lectorale.

2. La question de la dépersonnalisation du savoir est plus difficile à résoudre dans la mesure où toute lecture est investie par un sujet ne serait-ce que par l'obligation qui lui est faite de « remplir les blancs du texte¹³⁵. » L'investissement du lecteur est donc requis. Pour autant

en "éléments", qui constituent d'ailleurs autant d'objets nouveaux d'enseignement, qui peuvent à leur tour être éventuellement décomposés : partition, dépliage, déconstruction, mise à plat, décomposition... » *Ibid.*, note 8, p.21.

¹³⁴ Dufays et Kervyn proposent d'appeler « stéréotypes d'*inventio* » ces savoirs : « – Les stéréotypes d'*inventio* sont ces "vérités", ces "valeurs" et ces "savoirs" premiers et schématiques qu'il convient de transmettre à propos de la langue (son histoire, ses registres, sa valeur mais aussi des courants littéraires (définitions standards du classicisme, du romantisme, etc.)), des genres littéraires (caractérisation du roman, de la poésie, du théâtre, etc.), des notions littéraires (la littérature, la lecture, le personnage, le narrateur, etc.), des événements de l'Histoire littéraire (Querelle des Anciens et des Modernes, bataille d'Hernani, procès intenté à Baudelaire et à Flaubert, révolution célinienne et kafkaïenne, émergence du Nouveau roman, etc.), mais aussi des auteurs (traits descriptifs et faits biographiques majeurs de Hugo, de Rimbaud, de Michaux, etc.) ; – Les stéréotypes de *dispositio* sont les règles et les conventions propres aux différents genres discursifs et littéraires ; – Les stéréotypes d'*elocutio* sont d'une part les clichés de langues – formules toutes faites, figures élégantes – d'autre part les structures verbales qui régissent les expressions correctes. » Dufays, J.-L. & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Éducation & didactique*, vol.4, n°1, p.52.

¹³⁵ « Le texte est [...] un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'il serait remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui est introduite par le destinataire ; et ce n'est qu'en des cas d'extrême pinaillerie, d'extrême préoccupation didactique ou d'extrême répression que le texte se complique de redondances de spécialisations ultérieures – jusqu'au cas limite où sont violées les règles conversationnelles

faut-il confondre investissement et personnalisation ? L'investissement serait plutôt du côté du sujet lecteur, la dépersonnalisation de celui des savoirs tels que décrits ci-dessus. Rouxel et Langlade (2004) s'interrogent ainsi sur la place du « lecteur empirique ». Ils montrent que si l'activité de celui-ci

est aujourd'hui réhabilitée, promue, voire consacrée par de nombreuses théorisations de la littérature et de la réception littéraire, [...] le lecteur ainsi convoqué apparaît toujours – bien qu'à des degrés divers – comme un lecteur virtuel, "implicite" ou "Modèle", institué par les œuvres, les stratégies auctoriales et les codifications littéraires. On s'intéresse davantage au lecteur en tant qu'instance textuelle qu'aux réactions et aux inférences interprétatives des lecteurs empiriques, jugées trop aléatoires, trop contingentes¹³⁶.

Pourtant ces lecteurs empiriques « sont bien présents dans nos têtes, nos classes et nos amphithéâtres¹³⁷. » Nous sommes bien des lecteurs empiriques. Les élèves qui ont lu l'extrait des *Misérables* sont aussi des lecteurs empiriques. C'est ces lecteurs, ceux de Picard et Jouve, les sujets lecteurs de Rouxel et Langlade, que nous n'avons pas reconnus ou pas pris en compte lors de l'élaboration de notre objet à enseigner. Mais, reconnaître le lecteur empirique et lui donner une place, dès l'objet à enseigner, ce n'est pas pour autant renoncer à la dépersonnalisation des savoirs. Dans la mesure où, comme l'écrit Chevallard,

La textualisation réalise, la dissociation entre la pensée en tant que portée par une subjectivité, et ses productions discursives : le sujet est expulsé hors de ses productions ; le savoir est par là soumis à une transformation de dépersonnalisation¹³⁸.

L'investissement du sujet lecteur peut et doit être lui aussi l'objet d'un travail de textualisation. Dépersonnaliser le savoir c'est, d'une certaine manière, l'explicitier et, conséquemment, pouvoir s'en saisir. Il n'y a donc pas d'opposition entre, d'un côté, un sujet lecteur (empirique, subjectif) et, d'un autre côté, un texte (théorisé, objectif) mais, comme le regrettent Rouxel et Langlade (2004, p.12-13) pour aussitôt s'en emparer, un manque de théorisation de l'activité du sujet lecteur. Par ailleurs, l'école – programmes scolaires, habitus – en invitant à la rationalisation des savoirs, c'est-à-dire à leur objectivation et à leur mise à distance¹³⁹, valorise l'"objectivable" – le manifeste, l'explicité. Elle valorise ainsi ce qui peut

normales. Ensuite, parce qu'au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. » Eco, U. (1979-1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset, Figures, p.66-67.

¹³⁶ Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). Avant-propos. In *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.11.

¹³⁷ *Ibid.*, p.12.

¹³⁸ Chevallard, Y. (1985-1991), *op. cit.*, p.60.

¹³⁹ Lahire (1993, *op. cit.*) montre ainsi, pour les pratiques scripturales, que « L'école comme espace et organisation du temps spécifiques [instituent des] pratiques scolaires séparées des autres pratiques sociales (les pratiques d'exercice du métier en particulier) [et que les deux] sont liées à l'existence de savoirs objectivés. L'existence de savoirs détachés des pratiques, et qui s'autonomisent progressivement par rapport à ces pratiques (ils s'organisent selon une logique propre – une logique scripturale – qui n'est plus celle de la pratique : systématisation, formalisation, généralisation, voire même théorisation), nécessite un lien et une activité d'appropriation spécifiques. » (p.37) Or, « L'école prône la reprise réflexive, la maîtrise explicite et consciente, conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions. » (p.39) Ainsi « Pour parvenir à répondre à [l'ensemble des exigences ayant trait à « maîtrise textuelle scripturale »], l'élève doit à la fois se placer hors des

être objet de mesure donc d'apprentissage programmé. Or, si l'apprentissage initial de la lecture, au moins en ce qui concerne le décodage¹⁴⁰, identifie avec une certaine précision ce qui est attendu du lecteur, il n'en est pas de même de la lecture littéraire et, conséquemment, des attendus de l'activité du lecteur – savoir(s), savoir-faire, savoir-ressentir.

3. La programmabilité de l'acquisition du savoir est une conséquence de la dépersonnalisation conçue comme textualisation du savoir ou explicitation de celui-ci. Ce n'est en effet que lorsque le savoir, quel qu'il soit, est mis en texte qu'il devient susceptible de programmabilité. Dans notre exemple des *Misérables*, la taille de notre objet d'étude – deux séances – ne nous permet pas de mesurer ce paramètre en ce qui concerne l'acquisition de savoir(s) en regard de notre objet littéraire. En revanche, nous pouvons en identifier les réquisits. Par exemple, les élèves étaient censés : savoir décoder un texte et savoir l'apprécier ; connaître les notions d'écrivain, de portrait, de traits physiques et de caractère... (voir les consignes d'exercices – fiches ou questionnement oral) ; avoir quelques connaissances sur le XIX^e siècle (vie quotidienne et principaux événements politiques¹⁴¹). Ces réquisits sont hétérogènes – d'une part des savoir-faire (décoder, apprécier), d'autre part des savoirs (littéraires, historiques) – et complémentaires sans que l'on sache comment est envisagée cette complémentarité. À aucun moment des deux séances, l'enseignant ne fait explicitement appel à ces savoirs et savoir-faire. Les élèves ne peuvent donc pas s'inscrire dans une programmabilité de leurs apprentissages : « ce que je sais, ce que j'apprends. » Il n'y a pas eu, et sans doute ne pouvait-il pas y avoir, d'« institutionnalisation¹⁴² » des savoirs parce qu'il n'y a pas eu d'identification suffisante, claire et préalable des réquisits et des attendus de ces deux séances de lecture (ci-dessus l'objet à enseigner et l'objet d'enseignement). Nous touchons là, sans aucun doute, un point aveugle de l'enseignement de la lecture lorsqu'on la considère au-delà de ses premiers apprentissages. Ainsi pour le cas de la littérature : quelles théories et quels savoirs littéraires,

événements racontés (personnages, situations, actions...) en adoptant la *position exotopique du deus ex machina* (position de celui qui ne participe pas à l'histoire) et – mais c'est indissociable – se poser comme *le législateur de ses propres « idées », la raison organisatrice de son langage (grâce aux multiples pratiques scripturales-graphiques)*, prenant ainsi conscience du langage en tant que tel (et, en l'occurrence, en tant que petit univers autonome de sens). » (p. 281) [c'est l'auteur qui souligne]. Lahire expose ici, pour les « pratiques scripturales », la même tension que celle repérée en ce qui concerne ce que l'on pourrait appeler les « pratiques lectorales » : tension entre une position exotopique – distanciée – et une position « endotopique » – investissement.

¹⁴⁰ Je considère ici les seules aptitudes à décoder.

¹⁴¹ La motivation de la présence de ces éléments est difficile à cerner. Ils n'apparaissent en effet que très brièvement lors de l'examen de l'objet enseigné (début de la première séance). Ils ne sont plus réactivés ensuite. Peut-on alors ne les considérer que comme une amorce ou une esquisse d'élaboration d'horizon d'attente ? Ou, plus pragmatiquement, comme la trace d'un rappel d'une « leçon » d'histoire ?

¹⁴² Pour le moment (je présenterai le concept plus longuement dans la section suivante – voir ci-dessous 2.4.) : « L'institutionnalisation porte aussi bien sur une situation d'action – on reconnaît la valeur d'une procédure qui va devenir un moyen de référence – que la formulation. Il y a des formulations qu'on va conserver (« ça se dit comme ça », « celles-là valent la peine d'être retenues »). Et pour les preuves de la même façon, il faut identifier ce qu'on retient des propriétés des objets qu'on a rencontrés. » Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland et V. Warfield. Grenoble : La Pensée sauvage, Recherche en didactique des mathématiques, p.311.

quels savoir-faire en lecture littéraire faut-il enseigner prioritairement et à quel âge ? Comment en rendre compte le plus explicitement possible ?

4. Publier les savoirs est une conséquence de ce qui précède et notamment de leur textualisation. Ce qui n'était avant qu'individuel et privé devient alors public. C'est donc, d'un même mouvement, représenter les savoirs – textualisation – et les socialiser – publication. Cette dernière, parce que textualisée, légitime en quelque sorte les savoirs qui, quels qu'ils soient, peuvent désormais être l'objet d'un contrôle, autrement dit d'une évaluation. Ce contrôle des apprentissages est social parce que les savoirs en jeu dans les apprentissages sont publics donc explicites et partagés. Seule la textualisation des savoirs, comme l'écrit Chevallard, permet cette publication ou selon ses termes, leur publicité :

L'*objectivation* procurée par la mise en textes du savoir est la source évidente, en outre, de la *publicité* du savoir qui s'y représente (comme opposé au caractère "privé" des savoirs personnels, acquis par mimétisme, ou ésotériques, acquis par initiation, etc.). Cette publicité, à son tour, permet le *contrôle social des apprentissages*, en vertu d'une certaine conception de ce que c'est que "savoir", conception fondée (ou légitimée, tout au moins) par la textualisation. Conception dont la caricature extrême est le "su par cœur" comme simple psittacisme. *A contrario*, supprimez le texte et cette conception perd toute signification, par évanouissement du référent : le texte du savoir comme norme du savoir et de ce que c'est que "savoir"¹⁴³.

Dans notre exemple, nous pouvons dire que les savoirs publiés ont été ceux qui ont été évalués ou contrôlés, selon la terminologie de Chevallard. La vie de Jean Valjean, objectif principal de la lecture, a bien été en effet l'objet d'une textualisation : 1°, élaborée par l'enseignant lors de la préparation ; 2°, demandée comme exercice aux élèves ; 3°, "publiée" au tableau – socialisation ; 4°, recopiée sur leur cahier par chacun d'entre eux. C'est ce texte qui a été demandé lors de l'évaluation. En revanche, la lecture n'ayant fait l'objet d'aucune textualisation, comme nous l'avons vu, n'a fait l'objet d'aucune publicité ni, bien entendu, n'a été évaluée. Par conséquent, un élève qui n'aurait lu que le résumé publié au tableau, mais n'aurait pas lu le texte, aurait très bien pu réussir l'évaluation. Ceci ne fait qu'ajouter aux remarques déjà faites sur la constitution de notre objet à enseigner. Notre seule satisfaction étant de constater, qu'à tout le moins, notre démarche a été cohérente : nous n'avons pas évalué autre chose que ce que nous nous étions donnés comme objectif initial.

L'examen de ces cinq contraintes de la transposition didactique ou la constitution des trois objets présentés plus haut ne doit pas laisser croire à une conception trop étroitement "étapiste" de la transposition didactique. Le processus est continu. L'objet enseigné, par approximations successives le plus souvent, est encore, ou sans fin, redéfini (Chevallard, 1985-1991, p.49). L'ensemble des concepts analysés ci-dessus sera repris et précisé plus bas. Pour le moment, retenons les points suivants :

- l'importance de l'élaboration de l'objet à enseigner pour l'élucidation des savoirs en jeu et la prise en compte des dimensions essentielles de l'objet culturel (désyncrétisation) ;

¹⁴³ Chevallard, Y. (1985-1991), *op. cit.*, p.61-62.

- la nécessaire objectivation des savoirs (dépersonnalisation) ;
- le rôle central de la textualisation dans ce processus d'objectivation, notamment en ce qu'elle permet de fixer un cadre de référence explicite (programmabilité, publication et évaluation) ;
- le contrôle de l'adéquation objet à enseigner / objet d'enseignement (introduction dans l'objet d'enseignement de dimensions de l'objet culturel non prises en compte par l'objet à enseigner donc non textualisées à ce niveau) ;
- enfin le choix de l'objet culturel lui-même.

2.4.4.2. *Prise en compte des trois objets (à enseigner, d'enseignement et enseigné) selon les trois plans d'analyse du texte*

Plans d'analyse du texte (rappel) :

Plans d'analyse du texte	1	2	3
Processus mental	Comprendre [interpréter]	Comprendre [interpréter]	Interpréter [comprendre]
Résultat	Compréhension [interprétation]	Compréhension [interprétation]	Interprétation [compréhension]
R.Q.R.	explicite/textuelle (1-3)	implicite/textuelle (4-6)	implicite/lecteur (7-9)
Accès	à la signification du texte [au sens du texte] (1-3)	à la signification du texte (4-6) [au sens du texte (7-9)]	au sens du texte (7-9) [à la signification du texte (4-6)]
Informations de type	explicite (1-3)	implicite (4-6)	implicite (7-9)
Connaissances	nucléaires et molaires (1-6)	molaires, nucléaires (1-6) [et culturelles (7-9)]	culturelles [molaires et nucléaires] (7-9)
Système à dominante	dénotative (1-3) [connotative]	connotative (4-6) [dénotative]	

Objet à enseigner :

L'examen des perspectives analytiques a souligné un travail centré sur le texte et plus particulièrement sur la lettre de celui-ci. Ce sont par conséquent les plans 1 et 2 qui ont été les plus analysés : examen des informations de type explicite (R.Q.R. explicite/textuelle) et implicite (R.Q.R. implicite textuelle). Ce constat montre combien l'élaboration de l'OÀE est un travail de transposition didactique. En effet, le privilège accordé à la compréhension est dû à l'anticipation des difficultés présumées des élèves à comprendre le texte (contexte, vocabulaire...). Le sujet lecteur est donc déjà là malgré ce qui a été dit plus haut lors de l'examen des perspectives analytiques, mais ce n'est pas un sujet lecteur "interprétant". Le sujet lecteur ici présent en creux est un sujet lecteur "comprenant", un sujet lecteur collectif donc non individualisé. L'OÀE présuppose ainsi une sorte de lecteur à la fois "modèle" ou "idéal", voire "neutre". Par neutre, j'entends un lecteur sans affect et par conséquent sans corps. La perspective analytique de Picard et Jouve n'est pas prise en compte puisque, tout au plus, ne peut-on repérer là qu'une activité de *lectant* désincarné. "Tout au plus" en effet car le *lectant* est très encadré. La distanciation requise l'est sous la modalité de la compréhension : c'est plutôt le texte qui se dit, comme s'il pouvait se dire, ou se dire enfin, sous cette modalité.

Objet d'enseignement :

L'irruption du *liseur* en la personne de l'élève est caractéristique de l'ODE que nous avons construit. Dans une certaine mesure, c'est l'absent de l'OÀE qui se manifeste. La "relinéarisation"

du texte prend bien en compte un “lecteur-en-progression” mais sans interroger cette lecture. Si le lecteur est en effet désormais présent, il reste virtuel. Ce sont bien davantage les résultats de la lecture qui sont pris en compte que l’activité proprement dite de lecture. Celle-ci n’est envisagée qu’en termes d’espaces temporels (épisodes intitulés “lecture”) et de manifestations extérieures (lectures silencieuse, à voix haute ou magistrale). L’élève n’est pas envisagé en tant que sujet lecteur. Ceci est d’autant plus prégnant que rien n’indique à ce niveau que la posture requise, essentiellement une posture distanciée de type *lectant*, sera explicitée.

Objet enseigné :

Aucune des différentes modalités de lecture utilisées en classe n’est explicitée, ni expliquée, ni *a fortiori* justifiée. La lecture paraphrastique magistrale du texte illustre bien la centration sur le travail de compréhension de celui-ci (plans d’analyse 1 et 2). Il s’agit bien en effet d’élucider le propos du texte par une reformulation censée le dire plus clairement et de façon plus moderne. Le projet n’est donc pas de proposer une interprétation du texte. L’activité de lecture des élèves, une fois cette élucidation présumée réalisée, consiste pour l’essentiel à relever des éléments du texte (mots, expressions – R.Q.R. : explicite et implicite textuelles) sur tel ou tel épisode du récit. Il est difficile d’estimer le statut de ces relevés : Faire lire les élèves (le relevé oblige à tout lire pour ne rien oublier) ? Évaluer leur lecture (la pertinence et la complétude du relevé permettent d’évaluer la qualité de la lecture, voire du travail effectué) ? Élaborer un texte qui pourra servir ultérieurement (notes ou mémorisation pour une évaluation, pour l’acculturation des élèves) ? L’exemple du résumé de la vie de Jean Valjean écrit au tableau par l’enseignant et recopié par les élèves dans leur cahier est à cet égard emblématique. Qu’apporte-t-il au texte des *Misérables* ? À sa compréhension ? À sa mémorisation ? Que faut-il retenir d’important, que Jean Valjean a exercé les métiers d’émondeur et de garçon de ferme-bouvier ou que sa vie a été particulièrement difficile ? Au final, comment les élèves peuvent-ils mettre en relation tout ce qu’ils ont fait durant ces deux séances – lectures, relevés, réponses écrites et orales à des consignes, etc. ? Ce n’est donc pas tant la centration sur les plans d’analyse 1 et 2 qui posent ici problèmes mais bien, d’une part, comme je l’ai déjà dit plusieurs fois, l’absence de prise en compte de l’acte de lecture – de l’OÀE à l’OE – et, d’autre part, le recours à un “format” d’activités “passe-partout” très peu motivées. Ces deux derniers points seront repris plus longuement lors de l’analyse de la séquence sur *Le Minotaure*.

2.4.4.3. *Prise en compte des trois objets (à enseigner, d’enseignement et enseigné) selon les trois modélisations de l’acte de lire*

Objet à enseigner :

Difficile d’analyser pour l’OÀE une modélisation de l’acte de lire dans la mesure où précisément il n’est pas pris en compte. Tout juste peut-on souligner que notre texte de l’OÀE relève davantage de l’heuristique que de l’herméneutique. À cet égard, c’est bien la base de texte

qui est visée même si les thématiques envisagées permettent d'entrevoir un modèle de situation possible.

Objet d'enseignement :

L'ODE confirme ce qui est écrit ci-dessus. Le régime de lecture qui apparaît ici au travers de l'activité des élèves est un régime de lecture-en-progression – *scribe*, selon le modèle de Gervais. L'*interprète* est peu convoqué sauf lors des débats / discussions prévus. On pourrait par ailleurs s'interroger sur l'expression "débat(s) d'interprétations". J'y reviendrai. Le *museur*, troisième terme du modèle de Gervais, n'est, quant à lui, pas du tout envisagé. L'ODE ne prévoit pas en effet que les élèves lisent, dans un premier temps, de manière autonome tout le texte puis que, dans un second temps, ils réfléchissent, plus ou moins longtemps, à ce qu'ils ont lu. Tout ce qui relève de l'acte de lecture est encadré par l'enseignant ou par une consigne. Lire, c'est faire quelque chose (relever, répondre à des questions...) et le manifester soit oralement, soit par écrit.

Objet enseigné :

L'OE confirme s'il en était besoin cette façon de procéder. Il suffit pour cela d'observer la première activité de lecture demandée aux élèves : lire oralement et sans préparation le texte qui vient tout juste d'être distribué. Aucun "musement" possible selon l'acception de Gervais mais une lecture-en-progression au ras du texte, une heuristique au "fil de celui-ci", ne permettant que très difficilement de construire un modèle de situation. Le tramage se fait donc sans perspective, sans horizon de lecture. En conclusion, l'OE, tel qu'il se présente, ne manifeste que les procédures de lecture les plus élémentaires des trois modélisations de l'acte de lire, procédures qui ne peuvent en effet prendre en compte, au mieux, que les plans d'analyse 1 et 2.

À l'issue des deux séances, quelles séries signifiantes ont-elles été ainsi construites ? Sans doute peut-on répondre la vie de Jean Valjean, la justice en 1815, le bagne de Toulon et la vie des pauvres gens au XIX^e siècle. Mais, en quoi ces quatre entrées sont-elles des séries signifiantes ? Sauf pour cette dernière, et encore, elles sont plutôt chacune le résumé d'un épisode de l'extrait intitulé "Jean Valjean". À aucun moment, ces divers résumés ne sont reliés dans des ensembles cohérents plus vastes. En d'autres termes, ils n'ont été mis en scène, ni spatialement, ni temporellement. Le texte apparaît ainsi comme un patchwork aux coutures bien fragiles, comme si ce qui en faisait l'unité première, c'est-à-dire le texte d'Hugo, s'était perdu sans retour. De l'objet à enseigner à l'objet enseigné, la reprise de ces lectures, ou plutôt de ces résumés, dans un ou plusieurs ensembles cohérents, n'a en effet jamais été pensée. Sans aucun doute parce qu'une reprise de lecture(s), comme élaboration d'un ou de plusieurs ensembles cohérents de séries signifiantes, ne peut advenir que si une instance lectorale, un sujet lecteur, est, à un moment ou à un autre, envisagée pour en assurer la recollection.

2.5. La théorie de l'action conjointe en didactique

Dans cette partie je me propose de présenter les différents concepts de la théorie de l'action conjointe en didactique (désormais TACD)¹⁴⁴. J'ai choisi de présenter la TACD parce que les concepts élaborés au sein de cette théorie permettent, comme nous allons le voir, une description cohérente des processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre dans une classe. Afin d'illustrer les différents concepts de la TACD, je vais utiliser deux séances de lecture effectuées en classe de CM2 durant l'hiver 2006¹⁴⁵.

2.5.1. Présentation des deux séances de lecture

Dans le cadre d'une étude en classe de CM2 des *Nouveaux habits de l'empereur* de H. C. Andersen¹⁴⁶, il avait été décidé de mettre en place un dispositif dit d'"ateliers de lecture"¹⁴⁷. L'idée était la suivante : un groupe de six élèves repérés par l'enseignant titulaire de la classe comme étant en grande difficulté de lecture allait participer à deux ateliers de lecture d'une durée d'une heure chacun environ. Ces ateliers allaient être consacrés à une lecture préalable des *Nouveaux habits de l'empereur*. L'objectif était donc de "préparer" ces six élèves aux séances de lecture avec le groupe classe au complet. Cette préparation devait consister en une lecture

¹⁴⁴ Par théorie, j'entends un ensemble de concepts organisé en système et garanti, au sens de Dewey (1920-2003) par un rapport réglé à l'empirie (empirisme : voir plus en 2.5.7.). Cet ensemble de concepts constitue un cadre de travail pour la compréhension d'un domaine particulier. En l'occurrence, les concepts de la TACD ont pour domaine les processus d'enseignement et d'apprentissage et pour objectif de permettre « des *descriptions systémiques* de [ces] processus d'enseignement et d'apprentissage. » Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.13. [c'est l'auteur qui souligne]

Je reprends par ailleurs la définition du concept proposée par Deleuze et Guattari (1991) pour lesquels tout concept est la réponse, philosophique, à un problème. C'est ainsi que « tout concept renvoie à un problème, à des problèmes sans lesquels il n'aurait pas de sens, et qui ne peuvent eux-mêmes être dégagés qu'au fur et à mesure de leur solution. » Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit, p.22.

¹⁴⁵ Je tiens à remercier ici Y. Chobeaux, PEMF titulaire de cette classe, qui s'est prêté à l'expérimentation.

¹⁴⁶ Andersen, H. C. (1835-1991). *Les habits neufs de l'empereur*. Adaptation d'É. Lallemand, ill. V. Boiry. Paris : Hachette, Hachette Jeunesse. Voir texte en annexe 2.5.1., p.30. Dans cette adaptation, les vêtements tissés n'ont comme propriété que de distinguer les « sots et les nigauds ». Dans la version originale, ils distinguent également les incompetents.

¹⁴⁷ « L'accès à la lecture autonome (lecture silencieuse sans aide d'un adulte) suppose, tout au long du cycle 3, un travail régulier. Laisser les élèves fréquenter des fichiers de lecture qui ne prévoient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire. Des ateliers de lecture doivent être mis en place, dans chaque domaine d'activité, en particulier lorsque l'on découvre des textes d'un type nouveau ou de nouvelles modalités de lecture. Leur mise en œuvre est développée de manière plus approfondie à propos du domaine "littérature". [...] L'élève doit, pour progresser, apprendre à mieux gérer une tâche complexe : d'une part traiter successivement les marques linguistiques du texte, d'autre part en élaborer la compréhension en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases lus mais aussi en mobilisant des connaissances préalables (connaissances sur le thème du texte, connaissances sur la langue). [...] Pour aider l'élève à acquérir plus d'autonomie, il peut être utile de travailler séparément chacun de ces aspects. Lorsque le travail porte sur la lecture de mots nouveaux ou de structures syntaxiques délicates, on limite la difficulté de la compréhension en préparant le texte au préalable ou en aidant les élèves en cours de lecture. Lorsque le travail porte sur le développement des stratégies de compréhension, on limite le nombre de mots rares et de structures syntaxiques complexes. [...] Les ateliers doivent donc offrir des activités judicieusement programmées, susceptibles de faire découvrir ces démarches [les procédures de lecture qui font l'objet des contenus d'ateliers] de manière ordonnée, tout en consolidant les bases de l'acte de lecture (automatisation de la reconnaissance des mots). » Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O. Numéro hors-série n° 1, 14 février 2002, pp.73-74.

“explicative” de l’ensemble du texte. Par lecture explicative, nous entendons une lecture qui devait lever les difficultés liées au vocabulaire, aux connaissances contextuelles et à la situation énonciative particulière du texte choisi¹⁴⁸.

Résumé des *Nouveaux habits de l’empereur* :

Il y a bien des années, un empereur qui attachait beaucoup d’importance à ses vêtements apprit un jour que deux tisserands de passage en son royaume fabriquaient des vêtements à nuls autres pareils. Ces vêtements avaient la particularité d’être invisibles pour les imbéciles. L’empereur fut séduit. Il se dit qu’il allait pouvoir non seulement avoir de nouveaux vêtements pour une procession à venir mais découvrir de la sorte ceux de ses subordonnées qui étaient des imbéciles.

Les deux tisserands se mirent aussitôt au travail. L’empereur, qui craignait de ne pas voir les vêtements, envoya successivement son Premier ministre et son chambellan se rendre compte de l’activité des tailleurs. Ni l’un, ni l’autre, ne vit quoi que ce soit mais, de peur de passer pour des imbéciles, ils dirent à l’empereur qu’ils n’avaient jamais vu de vêtements aussi beaux.

Le jour de la Grande Procession arriva. L’empereur essaya les vêtements. Bien entendu, il ne vit rien. Mais comme tout le monde autour de lui vantait la qualité des vêtements, il n’osa rien dire. Lors du défilé, tous les spectateurs confirmaient par leurs acclamations l’avis de la cour de l’empereur, sauf un enfant qui s’écria que l’empereur était nu.

Chacun s’accorda alors sur ce que cet enfant avait dit. Malgré tout, bien que se rendant compte de la supercherie, l’empereur, pour ne pas se déjuger, continua à défiler, les chambellans tenant en leurs mains la traîne qui n’existait pas.

L’objet à enseigner du CO a été conçu à partir de ces attendus. L’analyse *a priori* du conte montrait que les seules connaissances contextuelles à poser problèmes devraient être celles qui étaient liées au vocabulaire. En effet, si le contexte du conte est très peu spécifié et relève de l’univers habituel du conte, il n’en était pas de même du vocabulaire utilisé. Par ailleurs, sous une forme narrative, ce conte délivre une leçon. Celle-ci n’est à aucun moment explicitée comme c’est le cas, le plus souvent, dans les fables de La Fontaine. Comprendre et interpréter ce texte, c’est donc simultanément en comprendre et en interpréter l’intrigue narrative et la fable argumentative. Pour l’intrigue : reconstruire, en le motivant, le raisonnement des protagonistes au fur et à mesure de l’avancée de l’intrigue, notamment la peur d’être identifié comme “sot” ; pour la fable : le mensonge comme ciment de l’intérêt bien compris de chacun ou, plus facile, les enfants, parce qu’ils n’ont rien à perdre, parce qu’ils ne sont pas encore corrompus par le jeu social, sont seuls capables de dénoncer les mensonges des adultes, ou, encore plus facile, l’empereur défile pour ne pas perdre la face.

Compte tenu de cet objectif de compréhension et d’interprétation du texte, CO a opté, lors de l’élaboration de l’objet d’enseignement, pour une lecture magistrale commentée de l’ensemble du

¹⁴⁸ À partir de maintenant, pour éviter les confusions, les décisions relevant conjointement du maître de la classe et de moi-même auront pour sujet grammatical : CO (pour conjointement ou collectivement).

texte : explication du vocabulaire au fur et à mesure de la lecture et mise en relief du comportement des personnages, notamment de leurs motivations à agir de la sorte¹⁴⁹.

L'examen de l'objet enseigné montre, et nous le verrons plus loin, que CO n'a pas anticipé suffisamment sur les deux difficultés mentionnées ci-dessus. En ce qui concerne le vocabulaire, CO s'est rendu compte que ce n'était pas tant le vocabulaire totalement étranger à ces élèves qui posait problèmes mais plutôt celui qu'il croyait comprendre – je donnerai des exemples. La leçon – aucune des trois envisagées – n'a par ailleurs pas été comprise quelles que soient les explications avancées. Ceci est essentiellement dû à une contradiction que les élèves n'ont jamais pu surmonter entre le fait que les tisserands avaient trompé l'empereur, sur cela ils étaient tous d'accord, et le fait que l'empereur défilait nu, ce qui pour eux était impensable. Ils acceptaient donc que les tisserands n'aient rien tissé, donc que les vêtements étaient invisibles et, en même temps, refusaient que l'empereur défile nu...

Tout cela va être maintenant repris au fil des définitions des différents concepts de la TACD.

2.5.2. L'action conjointe en didactique

Appréhender ce qui se passe en classe dans une situation d'apprentissage demande de lier de très nombreux paramètres. *A minima*, toute situation de classe comporte nécessairement un enseignant, des élèves et un objet de savoir. Sensevy définit la didactique comme « ce qui se passe quand quelqu'un [un enseignant] enseigne quelque chose [un objet de savoir] à quelqu'un d'autre [un élève] (ce "quelqu'un d'autre" pouvant éventuellement être lui-même)¹⁵⁰. » Il faut donc d'une part que trois acteurs – enseignant, élève et savoir – et deux actions – enseigner et apprendre – soient présents. Sensevy (2007, p.14) définit d'ailleurs l'action didactique comme ce que font des individus « dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend¹⁵¹. »

Mais la co-présence ne suffit pas, il faut également que les actions d'enseigner et d'apprendre soient conjointes. Certes, comme le fait remarquer Sensevy (2007), le fait d'enseigner implique celui d'apprendre et réciproquement – et cela même s'il est possible que l'un ou l'autre des procès puisse être réalisé sans réciprocité. L'école, en tant qu'institution didactique, est une institution dans laquelle des personnes sont censées enseigner – les enseignants – à d'autres personnes censées apprendre – les élèves. Parler d'action conjointe, c'est parler de la relation didactique qui s'instaure entre les enseignants et les élèves, « relation qui actualise l'action et qui est en retour actualisée par celle-ci¹⁵². »

Mais la relation ne suffit pas. Ce qui fait la spécificité de l'action conjointe en didactique c'est que la relation enseignant / élèves est médiatisée par l'objet de savoir. Elle est conjointe, « c'est-à-

¹⁴⁹ Retranscriptions des deux séances en annexe 2.5.1., p.32 et 43. Synopsis en annexe 2.5.1., p.55.

¹⁵⁰ Sensevy, G. (dir.) (2007), *op. cit.*, p.14.

¹⁵¹ *Ibid.*, p.14.

¹⁵² *Ibid.*, p.14.

dire organiquement coopérative¹⁵³ », parce que toute action de l'enseignant dépend de l'action de l'élève et du savoir en jeu. Comme l'écrivent Schubauer-Léoni, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger : « L'action du professeur ne [peut] être traitée indépendamment de celle des élèves, ni de l'enjeu de savoir¹⁵⁴. »

2.5.3. Transactions didactiques et contrat didactique

Toute situation didactique est organiquement coopérative dans la mesure où les constituants de la situation sont nécessairement dans une action de communication. Pour qualifier les interactions dialogiques et didactiques de cette action de communication, Sensevy (2007, p.15) propose de les considérer comme des transactions. Sous ce terme, Sensevy, à la suite de Vernant (2004, p.88), regroupe les dimensions proprement interactionnelles de tout échange langagier et les finalités transactionnelles de cet échange. Il invite ainsi à toujours interroger ce qu'il appelle « le complément », c'est-à-dire l'autre de la transaction, par exemple : si l'enseignant fait cela, que fait l'élève ? Lorsque l'enseignant lit magistralement *Les nouveaux habits de l'empereur*, que font les élèves ? La consigne était tantôt de lire silencieusement pendant que l'enseignant lisait magistralement, tantôt d'écouter. Seule l'attitude des élèves permettait d'estimer le respect de ces consignes. C'est le texte même d'Andersen qui fonde la transaction. Sans ce texte, il n'y aurait pas de lecture partagée, pas d'enseignement et pas d'apprentissage. Je ne cherche pas à dire que, dans la situation rapidement décrite ci-dessus, il y a eu enseignement et/ou apprentissage, mais que cette situation n'existe que par l'attention conjointe, ou présumée conjointe, sur le même objet de savoir.

Le contrat didactique est, dans la situation décrite, ce que chacun des acteurs considère comme l(les)'attendu(s) de celle-ci. La reconnaissance de ces attendus relève toujours, au moins pour partie, de la reconnaissance de situations antérieures. C'est la répétition du même qui permet la différence¹⁵⁵. Brousseau (1980) ne définit pas autrement le contrat didactique lorsqu'il écrit que « Dans une situation d'enseignement, préparée et réalisée par un maître, l'élève a en général pour tâche de résoudre le problème (mathématique) qui lui est présenté, mais l'accès à cette tâche se fait à travers une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître. Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, *c'est le contrat didactique* [c'est l'auteur qui souligne]¹⁵⁶. » La notion de contrat didactique paraît alors essentielle pour décrire une situation didactique. Dans la situation de lecture décrite ci-dessus,

¹⁵³ *Ibid.*, p.15. Je tiens à préciser que "coopérative" ne veut pas dire nécessairement équilibrée. La TACD est ainsi, bien que conjointe, "organiquement" dissymétrique.

¹⁵⁴ Schubauer-Léoni M.-L., Leutenegger F., Ligozat F. et Fluckiger A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy et A. Mercier (dir.) (2007), *op. cit.*, p.52.

¹⁵⁵ Reprendre un format, selon l'acceptation de Bruner, et le modifier.

¹⁵⁶ Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, n° 41, *La politique de l'ignorance*, p.181. Voir aussi, Brousseau, G. (1998), *op. cit.*, p.61-62 et/ou Brousseau, G., Warfield, V. et Warfield, G., (2001). Le cas de Gaël. Disponible sur : <http://perso.wanadoo.fr/daest/Pages%20perso/Brousseau.htm>.

l'enseignant n'a pas besoin de préciser les attendus. La situation est suffisamment connue des élèves pour qu'ils en respectent, au moins formellement, le contrat didactique apparent. Les transactions didactiques peuvent être alors décrites selon leur rapport aux habitudes – les règles de la classe – et au nouveau. La rupture du contrat initial reconfigure les transactions didactiques (Sensevy, 2007, p.19). Dans notre exemple, demander à un élève de lire à son tour à voix haute, aurait reconfiguré le contrat et la nature des transactions, mais n'aurait pas remis en cause le contrat didactique initial de la "séance de lecture". Pour décrire et analyser ces transactions, Sensevy (2007, 2008) propose d'utiliser la notion de jeu comme modèle pertinent « pour mettre en évidence certains aspects du monde social et de l'activité humaine. Le modèle du jeu présente notamment le mérite de souligner les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne-t-on ?)¹⁵⁷. » La notion de jeu permet donc de décrire la nature anthropologique des transactions didactiques comme nous allons le voir ci-dessous.

2.5.4. Le jeu didactique

Sensevy (2008) détermine les six critères suivants du jeu didactique :

- α. Un jeu coopératif – on ne joue pas tout seul.
- β. Un jeu conditionnel – on ne réussit que si les deux (ou plus) acteurs réussissent.
- χ. La clause *proprio motu* – dans ce jeu coopératif, le professeur gagne si et seulement si l'élève gagne, mais à condition que l'élève joue raisonnablement *proprio motu*, "de son propre mouvement", de soi-même [l'enfant doit finir par marcher tout seul].
- δ. La réticence didactique – le professeur ne peut pas "dire le savoir" directement à l'élève, et cela même dans les formes didactiques les plus classiques et directement transmissives, car alors rien ne le garantirait de la compréhension effective et de l'usage réel de ce savoir par l'élève / le jeu didactique suppose la production de *comportement en situation autonome et adéquat*.
- ε. La clause *proprio motu* et l'élève : la dévolution – Le professeur doit organiser les conditions de la dévolution, faire en sorte que l'élève prenne la responsabilité de l'apprentissage, qu'il assume la responsabilité de jouer vraiment au (le) jeu. / le verbe *dévoluer* sous-entend toujours le quelqu'un à qui est dévolu la "chose à apprendre", et plus encore, il demande qu'on précise l'objet.
- φ. Le professeur joue et juge – On perçoit donc une complexité tout à fait spécifique au jeu didactique : le professeur, d'une certaine manière, est à la fois juge et partie. Il gagne si et seulement si l'élève gagne, mais c'est lui, le professeur, qui décrète le gain de l'élève [c'est moi qui ai ajouté la numérotation]¹⁵⁸.

Dans la situation du conte d'Andersen, comment s'est déroulé le jeu didactique ? on pourrait répondre positivement, pour ces deux séances, les critères a. et d. Lors de l'étude ultérieure avec le groupe classe, l'enseignant a pu constater que ces six élèves ont, pour la première fois de

¹⁵⁷ Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.19.

¹⁵⁸ Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? *Recherche et formation*, n°57, *Le travail enseignant : crise et recomposition, du local à l'international, retour sur le métier*, p.39-50.

l'année, suivi au même rythme que les autres élèves. On pourrait donc répondre également positivement pour les critères b. et f. puisqu'il y a eu, semble-t-il, gain de part et d'autre même si, comme je l'ai écrit plus haut, ces six élèves n'ont pas compris la situation finale du conte. La contrainte temporelle, deux séances, obligeait l'enseignant à décréter qu'à l'issue de ces deux séances, critère f., qu'il y avait eu "gain". Autrement dit, il était obligé de considérer que les élèves avaient suffisamment avancé. Ce qui a d'ailleurs été vérifié ensuite. Il y a bien eu "gain" de part et d'autre. En revanche, dans la mesure où les élèves n'ont jamais joué *proprio motu*, il est permis de s'interroger sur les apprentissages effectués, ce que l'évaluation finale allait montrer¹⁵⁹. Le milieu cognitif, au sens de contexte cognitif commun aux acteurs de la situation, identifié par les uns et les autres au cours de ces deux séances, était profondément asymétrique¹⁶⁰. Pour les élèves, la situation s'est présentée comme toutes les situations analogues déjà vécues de lecture d'un texte en classe. Leurs préoccupations ont surtout porté, comme à l'accoutumée pour ces élèves, sur les aspects formels des tâches à accomplir, *confer* leurs nombreuses demandes sur ce qu'il fallait écrire, où et avec quel stylo¹⁶¹. Ils ont donc davantage "joué" à faire l'élève plutôt que "joué" à l'élève¹⁶².

Les nouveaux habits de l'empereur était peut-être un texte trop difficile pour ces élèves. Si je reprends les termes de la TACD (Sensevy, 2007, p.24-25), le contexte cognitif – les objets matériels ou intellectuels avec lesquels l'élève agit – ont constitué un milieu dont l'antagonisme n'a pas été reconnu par les élèves. S'il est en effet essentiel que la situation didactique propose « un milieu *antagoniste* au contexte cognitif actuel de l'élève » (Sensevy, 2007, p.25, c'est l'auteur qui souligne), il faut par ailleurs qu'elle s'accorde *a minima* à ce contexte cognitif. Ces élèves, habitués par ailleurs à se sentir régulièrement exclus de la lecture, ont été confrontés sans

¹⁵⁹ Voir en annexe les réponses de ce élèves aux questions posées lors de cette évaluation, annexe..., p... Les élèves produisent les "bonnes " réponses, mais interrogés ensuite individuellement sur celles-ci, il sont incapables de les justifier. Ils ont donc répondu "de mémoire", essayant de se souvenir de ce qui avait été dit au cours des différentes séances et qui pouvait correspondre à la réponse attendue.

¹⁶⁰ « Pour produire une transaction, les joueurs (le professeur et l'élève) ont besoin d'un *background* commun, d'un système de significations naturalisées qui a d'une certaine manière la force de l'évidence. » Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.23. C'est ce *background*, cet ensemble de références communes, qui constituent le milieu cognitif. Il faut toutefois souligner que le milieu cognitif ne peut être totalement partagé par l'enseignant et les élèves puisque toute situation didactique met nécessairement les élèves face à un problème, au moins partiellement, inédit.

¹⁶¹ Voir les nombreux exemples de "mésententes" didactiques en mathématiques (contrat et jeu) cités et analysés dans Marie-Lise Peltier (dir.) (2004). *Dur d'enseigner en ZEP*. Grenoble : La Pensée sauvage éditions, notamment p.58-59, la note 10 : « Ainsi dans une classe de CM1, pour introduire la division euclidienne, l'enseignante propose le problème suivant : Hier, j'ai eu une panne de voiture, j'ai dû la faire réparer. La facture du garagiste s'élève à 3693 F. Je souhaite payer en trois fois, combien devrais-je payer à chaque fois ? Ce problème a donné lieu à plus de vingt minutes de discussion sur la nature de la panne, sur le fait que ce garagiste était beaucoup trop cher, certains élèves ont proposé d'autres garagistes qui feraient la réparation pour beaucoup moins cher et finalement plusieurs élèves ont proposé de verser le moins possible les deux premières fois car au bout de trois mois on ne sait pas ce qui pourrait arriver, peut-être qu'il ne serait pas nécessaire de verser le complément si, par exemple, le garagiste avait disparu ! »

¹⁶² On pourrait faire la même remarque pour l'évaluation. Le contrat didactique intégré par ces élèves est celui de l'apprentissage "par cœur". Il suffit donc de se souvenir puis de répondre aux questions "sans réfléchir" pour réussir l'évaluation, non de comprendre pourquoi telle ou telle réponse est attendue. Voir, par exemple, sur ce sujet Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire – Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La dispute, L'enjeu scolaire, notamment les p.34-42.

préparation – lors de ces deux séances préparatoires – à un objet culturel littéraire inaccessible : connaissances (savoirs et savoir-faire), intérêt. Pour utiliser le vocabulaire et les concepts de Vygotsky (1935-1985), la situation didactique proposée se situait hors de leur « zone proximale de développement¹⁶³. » Par ailleurs, et en conséquence de la difficulté du texte d'Andersen, si je qualifie la situation proposée de “didactique”, c’est que, telle qu’elle se présente, on ne peut la qualifier d’“adidactique”. En effet, si l’on considère avec Brousseau (1998) que « l’élève sait bien que le problème choisi [ici la lecture *Des nouveaux habits de l’empereur*] l’a été pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle, » il doit aussi savoir que « cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation et qu’il peut la construire sans faire appel à des raisons didactiques¹⁶⁴. » Or, comme le précise Brousseau (1998), « non seulement il le peut, mais il le doit aussi car il n’aura véritablement acquis cette connaissance que lorsqu’il sera capable de la mettre en œuvre de lui-même dans des situations qu’il rencontrera en dehors de tout contexte d’enseignement et en l’absence de toute indication intentionnelle¹⁶⁵. » C’est une telle situation qui est appelée adidactique. Comme l’écrit Sensevy (2007, p.25), c’est dans de telles situations – didactiques parce que ne relevant pas d’« adaptations libres de l’élève dans un milieu ouvert¹⁶⁶ », autrement dit nous sommes bien dans un contexte d’enseignement et c’est un enseignant qui organise la situation – que l’élève peut devenir responsable de l’apprentissage. C’est dans une telle situation que peut être réalisée la clause *proprio motu*. L’enseignant se met en quelque sorte entre parenthèses et ce sont les rétroactions du milieu qui contraignent l’élève à effectuer les opérations attendues. Dans notre exemple, l’omniprésence de l’enseignant ne permet pas ces rétroactions. D’une part, les élèves ne sont jamais confrontés au texte d’Andersen sans la médiation de l’enseignant et, d’autre part, cette médiation n’insiste pas suffisamment sur les lieux de “nouement / dénouement“ du récit¹⁶⁷. Je ne reviens pas pour le moment sur les raisons qui ont conduit l’enseignant à choisir un tel dispositif d’enseignement – voir ci-dessus ce que j’ai appelé la méfiance des enseignants vis-à-vis des textes à lire.

En revanche, j’aimerais très rapidement évoquer ici le concept d’affordance (Gibson, 1977, 1986). En créant le néologisme d’affordance, Gibson a cherché à lier ensemble les deux acceptions suivantes du mot anglais *to afford*, d’une part, procurer, offrir, d’autre part, être en mesure de, avoir les moyens de. Gibson définit alors l’affordance comme une propriété des objets

¹⁶³ « La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l’aide d’adultes et celui atteint seul définit la zone proximale de développement. » Vygotsky, L. V. (1935-1985). Le développement mental de l’enfant dans le processus d’enseignement. in Le problème de l’enseignement et du développement mental à l’âge scolaire, Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. (dir.) (1985), *Vygotsky aujourd’hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, Textes de base en psychologie, p.108. Voir aussi Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009), *op. cit.*, p.23 : lors de la transposition interne, l’objet enseigné doit être à la fois nouveau « pour être enjeu d’apprentissage » et rattaché au connu pour pouvoir être appréhendé.

¹⁶⁴ Brousseau, G. (1998), *op. cit.*, p.59.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p.59.

¹⁶⁶ Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.25.

¹⁶⁷ En d’autres termes, le commentaire paraphrastique empêche de faire émerger les éléments saillants du récit. Baroni (2004, 2009) parlerait sans doute ici d’une absence de tension narrative : les éléments de discordance et de concordance sont bien présents mais déliés, noyés sous le commentaire lexical.

à suggérer leur utilisation (offrir, procurer) pour un utilisateur en mesure de se saisir de cette suggestion d'utilisation. Rochat (2006, p.156) donne l'exemple du sol d'une pièce pour un bébé qui aura une affordance différente selon que le bébé sait ou ne sait pas encore marcher. L'une des propriétés du sol est d'offrir un espace pour la marche. Le bébé, selon ses capacités, utilisera cette propriété pour s'asseoir, ramper ou marcher avec plus ou moins d'aisance. Maintenant, si nous considérons les textes comme des suites de problèmes à résoudre, le concept d'affordance peut permettre de penser cette résolution comme une conjonction de ce que le texte suggère comme lecture et des capacités du lecteur à se saisir de ces suggestions. Dans cette perspective, toute situation didactique de lecture littéraire pourrait être envisagée comme comportant une certaine adidacticité. Les éléments textuels jugés incontournables – voir ci-dessus les perspectives analytiques – deviennent alors des instructions pour la lecture. Certes, il y a bien un enseignant qui a choisi le texte et le dispositif didactique, mais c'est bien le texte qui, *in fine*, contraint l'élève à lire, à le lire, de telle ou telle manière.

Je reviendrai plus bas, avec l'exemple du *Minotaure*, sur cette conception de la lecture et de son enseignement. Mais avant, il me faut décrire plus précisément la complexité de toute situation d'enseignement. Comme l'écrit Sensevy (2007, p.26), « lorsque l'on étudie une séance d'enseignement (une leçon, un cours), on est frappé par la succession de moments à la fois connexes et clos sur eux-mêmes¹⁶⁸. » Ces moments sont comme autant de scènes, au sens théâtral du mot, de la séance¹⁶⁹. Si l'on peut en effet caractériser ces moments en tant que scènes c'est parce qu'ils sont à la fois différents (au théâtre, la scène se définit essentiellement par l'entrée ou la sortie d'un personnage), reliés par une intrigue et clos (marquage d'un début et d'une fin). Pour rendre compte de ces différentes scènes, je vais présenter maintenant quelques descripteurs des situations d'enseignement qui vont me permettre de délimiter des unités d'observation et d'analyse propre à caractériser le jeu didactique tel qu'il a été décrit jusque-là.

¹⁶⁸ Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.26.

¹⁶⁹ On pourrait aussi parler d'épisode(s) et de tâche(s) au sens que leur donne Schneuwly (2000, 2009). Pour épisode, Schneuwly (2000) : « Nous considérons comme *épisode* dans une interaction didactique un événement d'une durée variable dont l'étendue temporelle est définie par le fait que le milieu créé reste identique, tendu vers un même objectif didactique [c'est l'auteur qui souligne]. » Schneuwly, B. (2000), *op. cit.*, p.25 et *ibid.*, p.25, note 9 « Le terme "épisode" est choisi pour marquer la dimension temporelle de l'unité d'une part, la dimension dynamique au sens de l'analyse narrative, d'autre part. » ; pour tâche, Schneuwly (2009) : « Tâche : forme particulière de mise en activité pouvant participer à la mise en œuvre d'un dispositif didactique, elle implique une réponse sous forme d'activité dirigée vers un but, dévolue aux élèves, individuellement ou en groupe. » Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009), *op. cit.*, p.34. La tâche pourrait être alors ce que l'élève "fait" au cours d'un épisode. L'ouverture et la clôture de l'épisode correspondrait, pour l'ouverture, à la désignation d'une tâche et, pour la clôture, à son évaluation. Nous verrons plus bas, pour le conte d'Andersen, qu'en l'absence de désignation et d'évaluation explicites, les élèves ne perçoivent pas la succession des épisodes. Pour eux, selon le contrat didactique qu'ils ont perçu (celui de l'habituelle séance de lecture), la tâche est toujours la même.

2.5.5. Le quadruplet : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser¹⁷⁰

Chaque scène, telle que décrite ci-dessus, est le récit d'au moins un jeu d'apprentissage spécifique. En conséquence, chaque séance d'enseignement (leçon, cours...), comme chaque scène, inaugure un nouveau jeu là où s'achève le précédent. L'enseignant doit donc présenter, ou selon les termes de la TACD définir, le nouveau jeu. Schneuwly (2000, 2006, 2009) parle en l'occurrence de double sémiotisation : première sémiotisation, « présentification de l'objet », seconde sémiotisation, pointage des éléments pertinents et guidage des élèves vers ces éléments¹⁷¹. Schneuwly parle de sémiotisation dans la mesure où l'objet de travail de l'enseignant porte sur les processus psychiques des élèves qui sont « les modes de penser, de parler et d'agir qu'il doit transformer en fonction de finalités définies par le système scolaire¹⁷². » En tant que processus psychiques, seuls des « instruments psychologiques », selon la terminologie de Vygotsky¹⁷³, peuvent engager cette transformation. Or, qu'est-ce qu'un instrument psychologique ? Vygotsky donne les exemples suivants : « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'arts, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, tous les signes possibles, etc.¹⁷⁴ » Le signe, comme terme générique de ces exemples, constitue, comme l'écrit Schneuwly (2009), en tant que « “stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle du comportement – son comportement propre ou celui des autres,” (Vygotsky, 1931-1974, p.135), [...] l'instrument psychologique¹⁷⁵. » Cet instrument est « un artefact social, tout comme l'est l'instrument technique », c'est donc une construction humaine qui s'inscrit, comme toute construction humaine, dans un ensemble social plus vaste. Autrement dit, « chaque signe [fait] partie d'un système sémiotique. »

La présentation de l'activité aux élèves doit leur permettre de la situer dans une discipline ou une sous-discipline (dans notre exemple : le français, la lecture), avec des supports à utiliser (*ibid.* : le texte distribué et le cahier de littérature), et, au moins, une première tâche à effectuer

¹⁷⁰ Afin de ne pas alourdir le texte et de cadrer ce qui suit, voici une définition rapide des quatre termes du quadruplet – elle sera précisée plus bas : définir, il s'agit de montrer, de désigner aux élèves l'objet de savoir et les règles du jeu ; dévoluer, il s'agit de faire en sorte que les élèves jouent le jeu défini c'est-à-dire en prenne la responsabilité ; réguler, il s'agit de s'assurer que les élèves produisent les stratégies gagnantes en accord avec la clause *proprio motu* ; institutionnaliser, il s'agit de reconnaître ce qui a été appris, ce qui est su maintenant et qui ne l'était pas ou imparfaitement avant – et de légitimer cet apprentissage. Voir, pour une présentation plus complète : Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.28-29. Par ailleurs, j'emprunte à Sensevy le terme de “quadruplet”, comme ce sera le cas plus bas pour celui de “triplet”. Ces deux termes sont en effet très “pratiques” pour désigner, sans équivoque et brièvement, les deux ensembles considérés.

¹⁷¹ La seconde sémiotisation transforme l'objet « présentifié » en « objet d'étude ». Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009), *op. cit.*, p.31.

¹⁷² *Ibid.*, p.30-31.

¹⁷³ Vygotsky, L. V. (1930-1985). La méthode instrumentale en psychologie : « “Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques et individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature.” » (p.39-47) Conférence de l'académie pour l'éducation communiste. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.) (1985), *op. cit.* Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, Textes de base en psychologie, p.38 ou Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009), *op. cit.*, p.31.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p.39.

¹⁷⁵ Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009), *op. cit.*, p.31.

(*ibid.* : écouter l'enseignant lire oralement le texte). Pour *Les nouveaux habits de l'empereur*, la première séance commence par une brève présentation de l'activité (« Je vais vous lire un texte ») et, dans la continuité, par une explication de vocabulaire (tours de parole, désormais TDP, 1 à 42). Cette scène se clôt au TDP42 par une description succincte de ce qui va suivre : « Vous écoutez bien parce que je vous le lis, vous ne l'aurez pas tout de suite. »

Les deux sémiotisations sont très implicites. Elles s'appuient sur le fait que les élèves savent, avant même le début de la séance, qu'ils sont là pour lire et que, lors de séances de lecture, habituellement, l'enseignant explique du vocabulaire, lit à haute voix et pose des questions et les élèves lisent silencieusement et à voix haute, répondent à des questions et écrivent sur leur cahier de lecture ou de littérature. La dévolution, entendue comme manière adéquate de jouer au jeu attendu (Sensevy, 2007, p.28), n'a donc pas besoin d'être explicitée. Que font les élèves entre TDP1 et TDP42 ? Ils dialoguent selon les modalités habituelles du cours dialogué. Les comportements didactiquement signifiants sont d'ordre formel : ils répondent à des questions sans accorder le plus souvent beaucoup d'importance à la réponse qu'ils donnent puisque, pour eux, l'important n'est ni la question, ni la réponse, mais de participer à l'échange. La régulation magistrale porte alors sur la fluidité de cet échange : validation, relance, encouragement. S'il s'était agi d'échanger, l'objectif aurait été atteint, mais il s'agissait ici d'acquérir du vocabulaire pour la lecture à venir. Les quatre mots de vocabulaire examinés lors de cette scène initiale – tisserand, tailleur, couturière et coquet – sont autant de micro-épisodes fonctionnant sur le même modèle : définition par une question portant sur la signification d'un mot, dévolution par échange oral, régulation par relance et validation, validation qui vaut pour institutionnalisation. Si l'on croise la double sémiotisation et le quadruplet de la TACD "définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser" (désormais quadruplet DDRI), on observe que, faute d'avoir été explicités, les signes d'un savoir à apprendre (présentification et désignation des dimensions à prendre en compte) sont passés inaperçus. C'est sans aucun doute du côté de la dévolution et de l'institutionnalisation que la défection a été la plus importante. Les élèves n'ont pas perçu, par exemple, les changements de « focalisation sur tel ou tel objet (savoir en tant qu'objet, savoir en tant que manière de faire) » (Sensevy, 2007, p.29). Pendant ces 42 tours de paroles, ils ont joué sans s'impliquer, sans même comprendre l'enjeu puisque celui-ci n'a jamais été annoncé. Lier la double sémiotisation et le quadruplet DDRI me semble donc pertinent par l'accent qui est porté sur l'identification de ce qui "fait signe" dans le jeu didactique observé. Ceci permet de s'interroger sur la manifestation sémiotique en tant que sémiotisation et sémiose¹⁷⁶. Pour les 42 TDP initiaux qui ont servi ici d'exemple, on pourrait conclure que la situation didactique n'a pas permis d'élaborer la sémiose attendue. Autrement dit, ce qui a fait signe, la sémiotisation

¹⁷⁶ Par sémiotisation, il faut entendre ici la manifestation sémiotique d'un événement et ce qui fait que cet événement peut et doit être considéré comme une manifestation sémiotique ; par sémiose, « le processus par lequel se construit l'usage d'un système sémiotique, c'est-à-dire le processus par lequel ce système est mis en relation avec des objets matériels ou un autre système de représentation. » Sensevy, G. & Mercier, A. (2007), *op. cit.*, p.199.

identifiée par les élèves, a construit un système sémiotique erroné connexe au(x) système(s) sémiotique(s) attendu(s) – écoute minimale, réponses, échanges. Les séances examinées précédemment sur *Les Misérables* présentaient les mêmes caractéristiques : définition ou présentification très succincte de l’objet littéraire, dévolution par des activités plus routinières que spécifiques à l’objet considéré, régulation portant davantage sur la conformité de ces activités que sur la lecture proprement dite de l’extrait étudié, institutionnalisation de l’élément “La vie de Jean Valjean” sans que les élèves aient connaissance de l’objectif de cette institutionnalisation.

Pour aller plus avant dans la description, il me faut maintenant aborder les places et les rôles respectifs de l’enseignant et des élèves dans la constitution du milieu, la gestion du temps et des savoirs.

2.5.6. Le triplet : mésogénèse, chronogénèse, topogénèse

Comme nous l’avons vu, tout acte d’enseignement, comme toute action en général, nécessite un milieu où s’exercer. La mésogénèse est la production de ce milieu spécifique aux situations d’enseignement. Le terme de genèse, au sens de “création de”, marque le fait que le milieu crée – et est créé – par la situation d’enseignement. Or, c’est le savoir qui est la caractéristique d’une telle situation. Chaque scène, selon l’acception vue plus haut, peut créer ainsi un objet de savoir accordé au dispositif didactique mis en place. Le milieu est par conséquent changeant, je dirais même nécessairement changeant. Comme l’écrit Sensevy (2007, p.30) : « Disposer de la catégorie de mésogénèse pour décrire l’activité didactique, c’est donc étudier comment le contenu de l’interaction, en continu, se trouve co-élaboré par le professeur et les élèves. » S’il s’agit bien de s’interroger sur le “quoi” de la co-élaboration, il est tout aussi important de s’interroger sur le “comment de ce quoi”, ou, selon la formule de Sensevy (2007, p.32), le comment quoi ? La mésogénèse pose la question des contenus épistémologiques des transactions didactiques et la manière dont ils se présentent et sont présentés, les contenus épistémiques¹⁷⁷. Dans l’exemple du texte d’Andersen, les contenus épistémologiques se résument au vocabulaire (épistémologie de la langue utilisée, liée au genre littéraire – connaissances sur le monde liées à cette langue) et, par l’identification de la double intrigue – narrative et argumentative, à construire la “morale” du texte (épistémologie des genres littéraires, axiologie). Les contenus épistémiques identifiés plus haut (peur de passer pour un imbécile, lucidité de l’enfance...) sont présentés, si je puis dire, sans apprêt didactique si ce n’est que nous sommes en situation de classe et que tout, dans cette

¹⁷⁷ Définitions d’épistémique et d’épistémologique. J’emprunte cette définition à Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.36, note 34 : « Si l’on considère la didactique comme la discipline liée à des processus de transmission, et les savoirs comme entités fondamentales dans ces processus, alors le didactique, en tant que dimension du social, concerne non seulement les savoirs, mais encore ce qui constitue la théorie de ce qu’est (le) *savoir* dans une institution déterminée. Le didactique est donc organiquement lié à l’épistémologie, si l’on accorde à ce dernier terme le sens étymologique de “théorie du savoir (ou de la connaissance)” (logos sur l’épistémé). C’est dire que devant l’enseignement d’un savoir, le didacticien devra toujours poser la question suivante : dans (avec) quelle épistémologie ce savoir est-il enseigné ? Parallèlement à ce travail épistémologique, le travail épistémique paraît décisif. Il consiste à mettre en œuvre l’analyse des savoirs rencontrés par les élèves dans une situation donnée. Cette analyse *épistémique*, propre aux savoirs eux-mêmes peut être établie en lien avec l’analyse épistémologique (propre aux conceptions de ces savoirs actualisés dans leur étude). »

situation, est d'une certaine manière didactisé. S'il y avait une échelle pour mesurer cet apprêt, la mesure serait en l'occurrence voisine de zéro. La seconde sémiotisation n'est réalisée que par l'intermédiaire de l'habitus de la situation. La manière de les présenter, comme nous l'avons vu lors de l'examen du quadruplet, est donc très implicite, sinon inexistante. Cela découle très directement de la quasi absence d'apprêt didactique ou, si l'on préfère de contenus épistémiques dans cette situation didactique¹⁷⁸. Il ne faudrait pas conclure de ce constat que le choix de l'enseignant présupposait une quelconque affordance de l'objet de savoir, mais plutôt que l'objectif, qui était, je le rappelle, d'effectuer une pré-lecture, a totalement occulté le fait que la pré-lecture retenue était déjà une lecture. Il aurait probablement été préférable, compte tenu de cet objectif, de raconter l'histoire, de la commenter et d'expliquer le vocabulaire incompris. L'objet enseigné était par conséquent ambivalent : ni une pré-lecture, ni une lecture. Si l'objet à enseigner a défini les enjeux de ce texte, l'objet d'enseignement n'a pas suffisamment pris en compte les modalités didactiques que le choix didactique d'une pré-lecture impliquait, ni surtout ce que pouvait être une pré-lecture. L'analyse mésogénétique engage donc ainsi l'examen du devenir des savoirs épistémiques au cours de la transposition didactique : identification, description, justification, prise en charge didactique.

Le second terme du triplet, la chronogénèse, a pour objet les incessantes modifications des savoirs épistémiques. Toute séance d'enseignement, comme nous l'avons vu pour la séquence d'enseignement, a un début et une fin, donc un déroulement. La chronogénèse est la prise en compte de ce déroulement. Toute introduction d'un nouvel élément de savoir, non seulement introduit à une nouvelle scène, mais peut se lire mésogénétiquement comme « une reconfiguration du milieu » et chronogénétiquement comme « un jeu institué entre l'ancien et le nouveau » (Sensevy, 2007, p.31). Dans notre exemple des *Nouveaux habits de l'empereur*, ce jeu entre l'ancien et le nouveau n'advient que pour la construction de l'intrigue narrative ou argumentative. Le travail sur le vocabulaire n'est jamais envisagé comme l'évocation d'un monde possible. Les explications des différents termes se succèdent sans se cumuler, ni s'organiser. À la question “quand” que pose la chronogénèse, il est tout à fait souhaitable, comme en ce qui concerne la mésogénèse, de se demander : comment quand ? (Sensevy, 2007, p.32). C'est-à-dire, pourquoi et comment les contenus épistémiques anciens ont-ils laissé la place à des contenus épistémiques nouveaux ? Nous voyons alors se dessiner, pour notre exemple, deux réponses : pour le vocabulaire, ces contenus ne cessent de changer sans élaboration de points d'appui ; pour l'intrigue, ils se renouvellent au fur et à mesure que le lecteur prend connaissance des informations nouvelles, c'est le texte qui fournit les points d'appui. L'absence de cadre organisateur des contenus de vocabulaire interdit toute mémorisation. L'élucidation progressive des significations n'a plus alors d'autre projet que d'avancer dans le texte, autrement dit de servir la construction de la double intrigue. Seuls les axes narratif et idéologique ont été renseignés

¹⁷⁸ Il est bien entendu acquis que c'est la situation didactique qui n'est pas “épistémiquement” dense et non le texte d'Andersen.

(perspective analytique de Fabre et Greimas). L'axe figuratif n'a été convoqué explicitement qu'une fois (entre TDP91 et TDP137), lorsque l'enseignant a demandé de dessiner l'empereur. Or, rien ou presque ne permet de le dessiner. Le "comment quand ?" de ce travail montre bien la facticité de l'intégration des contenus épistémiques du monde représenté. L'enseignant se trouve réduit à accepter des propositions "indécentes" en TDP105 (« il peut être mexicain, chinois, africain ») et à les refuser en TDP137 (« Il ne peut pas faire du surf »). Il se rend d'ailleurs très vite compte du manque d'ancrage textuel des dessins réalisés, mais comme il a inversé le processus, le dessin avant le texte, il n'a pas d'argument convainquant à faire valoir pour valider ou invalider les diverses propositions. Pour reprendre les mots de Tauveron (2004), les élèves produisent une lecture "en lévitation", pour reprendre ceux de Dufays (2010), ils ont recours aux stéréotypes dont ils disposent.

Le troisième élément du triplet, la topogénèse, rend compte du partage et donc de la prise en charge des contenus épistémiques dans les transactions didactiques entre professeur et élèves. On pourrait ajouter entre élèves eux-mêmes. La question est donc ici : qui ? et, plus précisément, comme pour la mésogénèse et la chronogénèse : comment qui ? Le regard se porte donc sur l'actant qui a la responsabilité des contenus épistémiques. Dans la séance de pré-lecture du conte d'Andersen, c'est toujours l'enseignant qui a la responsabilité des contenus épistémiques. Sa présence est telle qu'il ne laisse aucune place aux élèves ou, lorsque c'est le cas, comme dans l'exemple du dessin de l'empereur, il ne met pas en place les contenus épistémiques nécessaires à la réalisation de la tâche.

Il est bien entendu que ces trois catégories d'observation des transactions didactiques vont de pair et qu'elles s'articulent avec le quadruplet DDRI, les trois objets (à enseigner, d'enseignement et enseigné), la double sémiotisation et les diverses analyses proposées auparavant (perspectives analytiques et plans d'analyse du texte notamment), dans le cadre global de la littérature et de la lecture littéraire. Prendre en compte l'ensemble de ces paramètres est une tâche ardue et de toute façon infinie. Nous n'en aurons en effet jamais fini avec la description du réel. Pour autant, il faudrait s'efforcer, comme l'écrit Sensevy (2007, p.33) de ne rien éliminer *a priori* :

Tenter, donc, de mieux comprendre le travail du professeur et des élèves, c'est se mettre en mesure d'intégrer dans la description des actions une pluralité de déterminants, *sans en éliminer aucun a priori*. Il ne s'agit pas de prôner ici une sorte d'encyclopédisme vétilleux, attentif à tout recenser sans rien oublier, et manquant par la même l'essentiel. Ce qui importe n'est pas de "tout prendre en considération". Il s'agit plutôt de ne pas se poser de limitations d'ordre disciplinaire ou méthodologique, qui inciterait mécaniquement à ignorer presque sciemment telle ou telle explication, fort plausible, de l'action, au prétexte qu'elle n'entre pas dans le système conçu *a priori*¹⁷⁹. [c'est l'auteur qui souligne]

Il me paraît donc d'autant plus nécessaire d'élaborer des plans de travail ou des itinéraires d'observations et d'analyses qui pourraient s'organiser selon les trois ensembles de descripteurs suivants : préparer la classe, faire classe, prendre en compte les contraintes externes à l'action

¹⁷⁹ *Ibid.*, p.33.

didactique proprement dite (institutionnelles, sapientielles, etc.). Le tableau suivant essaie de synthétiser ce qui a été présenté ci-dessus.

N.B. : Les crochets indiquent un rapport de secondarité par rapport à l'énoncé principal.

Tableau n°8 : Décrire, analyser et comprendre l'action didactique¹⁸⁰

Prendre en compte les contraintes de l'action didactique (« Les déterminations du jeu ¹⁸¹ »)	Préparer une séance de classe (« Construire le jeu ¹⁸¹ »)	Réaliser la séance en classe (« Faire jouer le jeu ¹⁸¹ »)
Transposition didactique externe	Transposition didactique interne	Transposition didactique interne
Analyse(s) épistémologique(s) à visée pratique ¹⁸² [et épistémiques]	Analyse(s) [épistémologique(s) à visée pratique et] épistémique(s)	Analyse(s) [épistémologique(s) à visée pratique et] épistémique(s)
Objet culturel / objet à enseigner	Objet à enseigner / objet d'enseignement	Objet enseigné
Hors élèves	Hors élèves	Avec les élèves
Anticipation, action <i>adressée</i> ¹⁸³	Anticipation, <i>in absentia</i> [action <i>adressée</i>]	Action, <i>in situ</i> [action <i>adressée</i>]
Système(s) sémiotique(s) en jeu	Double sémiotisation <i>in absentia</i> Sémiotisation	Double sémiotisation <i>in situ</i> Sémiotisation
Description(s) et analyse(s) <i>a priori</i>	Description(s) et analyse(s) <i>a priori</i>	Description(s) et analyse(s) <i>a posteriori</i>
Définir, institutionnaliser	Définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser	
Mésogénèse : quoi ?	Mésogénèse, chronogénèse, topogénèse	

Parler d'itinéraires d'observations et d'analyses semble présupposer d'envisager l'observation et l'analyse selon un point de vue particulier comme s'il y avait des itinéraires privilégiés. Ce n'est pas le cas. Le point de vue particulier n'est que le résultat d'un parcours d'observations et d'analyses, d'un parcours parmi d'autres parcours possibles. Il faut donc, d'une part, comme il est écrit plus haut, préserver l'ouverture à l'ensemble des possibles, et, d'autre part, attester du fait qu'il n'y aura jamais que des résultats partiels, des descriptions locales. Si la multiplication des descriptions est nécessaire pour en garantir la pertinence et la validité, elles n'épuiseront donc jamais la totalité des observations et des analyses possibles.

¹⁸⁰ Paraphrase du titre du chapitre rédigé par Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.13-49 : « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique ». Pour mémoire voici, les trois niveaux de description de l'action de l'enseignant : « Faire jouer le jeu » ou action *in situ*, c'est-à-dire comment l'enseignant agit dans sa classe (« Jeu sur le jeu de l'élève. » *Ibid.*, p.37) ; « Construire le jeu » ou la préparation de l'enseignant (« Jeu sur le jeu de l'élève anticipé et jeu sur le savoir potentiellement exprimé dans les transactions didactiques. » *Ibid.*, p.37) ; « Les déterminations du jeu » (deux dimensions) : une dimension institutionnelle au sens large (des programmes aux parents d'élèves) et une dimension épistémologique à visée pratique. Il faut souligner que ces deux dimensions sont des « actions adressées » (définition d'« adressé » : voir ci-dessous, note 183).

¹⁸¹ *Ibid.*, p.34-38.

¹⁸² « Cette épistémologie, en partie spontanée, en partie implicite, intéresse ici le chercheur avant tout parce qu'elle est *pratique*. Cela signifie plusieurs choses : elle est pratique parce qu'elle a des conséquences pratiques, elle est directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe ; elle est pratique parce qu'elle est produite en grande partie *par* la pratique, dans la confrontation aux causalités que le professeur pense identifier dans celle-ci, et dans les habitudes de perception et d'action cristallisées dans les tâches au moyen desquelles il enseigne ; elle est pratique parce que, même si elle est en grande partie non intentionnelle, elle est produite *pour* la pratique, comme réponse *générique* aux multiples problèmes qu'elle révèle. » *Ibid.*, p.37-38.

¹⁸³ « Adressée » : 1) au sens où l'action a une adresse, c'est-à-dire une référence ne serait-ce qu'aux programmes scolaires – ceci vaut que l'enseignant respecte ou non les programmes, car il se situe nécessairement par rapport à eux ; 2) au sens de projet, c'est-à-dire adressée à, ou vers, ou pour... – à défaut, il n'y aurait pas d'action didactique, ni même d'action. Que pourrait être en effet une action sans projet, même inconscient ?

2.5.7. Plan d'immanence, empirisme, "voir comme"

Ce patient travail d'observation et d'analyse relève de l'empirisme, au sens philosophique du terme, et se situe tout entier sur un plan d'immanence. Les deux sont liés. Le plan d'immanence tout d'abord : Deleuze et Guattari (1991) le définissent comme l'espace ouvert, toujours mouvant, du recueil des concepts : « [Il] constitue le sol absolu de la philosophie, sa Terre ou sa déterritorialisation, sa fondation, sur lesquels elle crée ses concepts¹⁸⁴. » Le plan d'immanence est décrit comme « une coupe du chaos [qui] agit comme un crible¹⁸⁵. » Deleuze et Guattari, s'interrogeant alors sur les origines grecques de la philosophie, pose le Logos comme lieu de son exercice, comme lieu des échanges entre amis. Or, ce qui caractérise l'amitié grecque ainsi définie, c'est quelque chose comme une "égalité de droits" dont la conséquence immédiate est l'expression d'opinions possiblement divergentes. Le plan d'immanence se présente donc comme un espace de controverses dont la valeur est *a priori* équivalente. L'agôn est alors, pour la cité grecque, l'institution (une institution ?) de règles de débat et d'arbitrage à ces controverses¹⁸⁶. Le concept d'Idée est ainsi chez Platon (Deleuze, 1996, lettre « I ») assimilé à une forme d'agôn nécessaire pour départager les prétendants au gouvernement de la cité¹⁸⁷. Le plan d'immanence s'oppose ainsi au plan transcendantal de l'ordre impérial ou de la religion qui « récusent d'avance les épreuves de la rivalité¹⁸⁸. » Les philosophes sont bien ce que les grecs appelaient des hommes libres. Ce ne sont ni des prêtres, ni des rois comme l'écrivent Deleuze et Guattari (1991, p.46). Concomitamment, les philosophes créent donc des concepts pour répondre à des problèmes concrets et instaurent un plan d'immanence comme "plan de coupe" dans le réel – le *chaos* de Deleuze et Guattari. Ce plan de coupe, c'est ce que Foucault (1969) appelle le savoir en tant que manifestant, et manifesté par, une pratique discursive – une positivité dont une épistémé rend

¹⁸⁴ Deleuze, G. & Guattari, F. (1991), *op. cit.*, p.44.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p.44.

¹⁸⁶ L'agôn est à l'origine un concours sportif ou artistique. Par extension, il a pu devenir un modèle pour l'institution de "règles de compétition" en lieu et place de "règles de guerre". L'objectif n'est plus l'anéantissement de l'autre, mais sa défaite. On voit ainsi comment une règle ou un ensemble de règles déplace l'affrontement des sujets (transcendance revendiquée) vers un affrontement des individus (immanence postulée) (même si les concepts que j'utilise ici ne sont, bien entendu, en aucune façon "grecs"). L'agôn permet de penser qu'une intervention est possible sur le plan d'immanence. Pour les problèmes liés à la règle, son instauration et son application, voir Wittgenstein, L. (1983). *Remarques sur les fondements des mathématiques*. Paris : Gallimard, plus particulièrement les §38-43 et les commentaires de Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet*. Paris : Gallimard, NRF Essais, plus particulièrement les chapitres 52-54.

¹⁸⁷ Voir Deleuze, G. (1988-1996). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze – Entretien avec Claire Parnet*. Paris : Arte, production P.-A Boutang, lettre « I ».

¹⁸⁸ *Ibid.*, p.46. Deleuze et Guattari citent ici Vernant (note 7) : Vernant, J.-P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*. Paris : Presses universitaires de France, Quadrige, p.105-125. On pourrait par ailleurs rapprocher cette description du plan d'immanence de ce que Foucault (1969) dit des savoirs : « Un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée. [...] Un savoir, c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours. [...] Un savoir, c'est aussi le champ de coordination et de subordination des énoncés où les concepts apparaissent, se définissent, s'appliquent et se transforment. [...] Enfin un savoir se définit par les possibilités d'utilisation et d'appropriation offertes par le discours. » Par conséquent, « il n'y a pas de savoir sans une pratique discursive définie ; et toute pratique discursive peut se définir par le savoir qu'elle forme. » Foucault, M. (1969), *op. cit.*, p.238-239.

compte¹⁸⁹. Nous retrouvons par ce biais la TACD dont les concepts tout à la fois délimitent et instaurent un plan d'immanence, celui des transactions didactiques en tant qu'espace sapientiel ou épistémique, et sont réciproquement délimités par lui. Pour le moment, la TACD ne peut échapper à cette auto-justification – qui tient sans doute aussi pour partie à ses modalités empiriques de recueil, j'y reviens ci-dessous. Elle se situe en effet aux premiers et seconds des quatre seuils identifiés par Foucault (1969, p.243-244) entre le savoir et la science, soit : le seuil de « positivité » et celui de l'« épistémologisation¹⁹⁰. » Le seuil de positivité est décrit comme « le moment à partir duquel une pratique discursive s'individualise et prend son autonomie¹⁹¹. » C'est la constitution du plan d'immanence vu maintenant comme un ensemble d'énoncés liés par une pratique. Pour la TACD, c'est le divers de la classe et des pratiques d'enseignement. Le seuil d'épistémologisation correspond au moment où cet ensemble d'énoncés fait « valoir (même sans y parvenir) des normes de vérification et de cohérence et qu'il exerce, à l'égard du savoir, une fonction dominante (de modèle, de critique ou vérification)¹⁹². » Pour la TACD, ce seuil est celui de l'élaboration des concepts de description et d'analyse de l'action didactique, donc de la caractérisation de celle-ci. Le troisième seuil, le seuil de scientificité, identifié par Foucault comme celui du respect d'un « certain nombre de critères formels [...] [et de] certaines lois de construction des propositions¹⁹³ », est, pour la TACD, en devenir.

Ceci s'explique par l'empirisme de la TACD. La description de l'action didactique repose sur l'observation de l'expérience concrète¹⁹⁴. Chaque expérience renouvelle et reconstruit la théorie. Il n'y a pas de loi qui vaille pour toutes les expériences observées. Ainsi, pour ne prendre qu'un

¹⁸⁹ Foucault, M. (1969), *op. cit.*, p.250 : « Par *épistémé*, on entend, en fait, l'ensemble des relations pouvant unir, à une époque donnée, les pratiques discursives qui donnent lieu à des figures épistémologiques, à des sciences, éventuellement à des systèmes formalisés ; le mode selon lequel, dans chacune de ces formations discursives, se situent et s'opèrent les passages à l'épistémologisation, à la scientificité, à la formalisation ; la répartition de ces seuils, qui peuvent entrer en coïncidence, être subordonnés les uns aux autres, ou être décalés dans le temps ; les rapports latéraux qui peuvent exister entre des figures épistémologiques ou des sciences dans la mesure où elles relèvent de pratiques discursives voisines mais distinctes. L'épistémé, ce n'est pas une forme de connaissance ou un type de rationalité qui, traversant les sciences les plus diverses, manifesterait l'unité souveraine d'un sujet, d'un esprit ou d'une époque ; c'est l'ensemble des relations qu'on peut découvrir, pour une époque donnée, entre les sciences quand on les analyse au niveau des régulations discursives. » [c'est l'auteur qui souligne].

¹⁹⁰ Pour mémoire, le 3^{ème} seuil est celui de la scientificité et le 4^{ème} celui de la formalisation. *Ibid.*, p.243-244.

¹⁹¹ *Ibid.*, p.243.

¹⁹² *Ibid.*, p.243-244.

¹⁹³ *Ibid.*, p.244.

¹⁹⁴ Il faut entendre « empirisme » au sens que lui donne Deleuze (1968) : « Un livre de philosophie doit être pour une part une espèce très particulière de roman policier, pour une autre part une sorte de science-fiction. Par roman policier, nous voulons dire que les concepts doivent intervenir, avec une zone de présence, pour résoudre une situation locale. Ils changent eux-mêmes avec les problèmes. Ils ont des sphères d'influence, où ils s'exercent [...]. Ils doivent avoir une cohérence entre eux, mais cette cohérence ne doit pas venir d'eux. Ils doivent recevoir leur cohérence d'ailleurs.

Tel est le secret de l'empirisme. L'empirisme n'est nullement une réaction contre les concepts, ni un simple appel à l'expérience vécue. Il entreprend au contraire la plus folle création de concepts qu'on ait jamais vue ou entendue. L'empirisme [...] traite le concept comme l'objet d'une rencontre. [...] Il n'y a que l'empiriste qui puisse dire : les concepts sont les choses mêmes [...]. Je fais, refais et défais mes concepts à partir d'un horizon mouvant, d'un centre toujours décentré, d'une périphérie toujours déplacée qui les répète et les différencie. Il appartient à la philosophie moderne de surmonter l'alternative temporel-intemporel, historique-éternel, particulier-universel. » Deleuze, G. (1968-1997). *Différence et répétition*. Paris : Presses universitaires de France, Épiméthée, p.3.

exemple, la chronogénèse ne vaut pas, *a priori*, pour n'importe laquelle des observations effectuées. Pour autant, sa mesure est possible quelle que soit cette observation et cette description. La TACD traite ainsi de cas spécifiques et elle est valable quel que soit le cas considéré. Elle ne traite donc des conditions générales que sous cette condition. Son objet ne rend compte que de lui-même sous les traits de descriptions et d'analyses nécessairement situées de ce compte rendu. La TACD n'est donc pas prescriptive. Elle est très exactement ce que Sensevy (2007, p.38-41) appelle un « voir comme », c'est-à-dire, un jeu de langage permettant de rendre compte d'une action didactique. Sensevy en donne les exemples suivants : « *Voir la classe comme* régie par un contrat didactique. *Voir* telle transaction *comme* actualisant la dévolution, etc.¹⁹⁵ » (c'est l'auteur qui souligne). Chaque « voir comme » est ainsi le produit conjoint d'une situation et d'une action, par conséquent d'un point de vue sur celles-ci, mais travaillé à travers le prisme – Deleuze et Guattari diraient le crible – de la TACD. Cette production, le « voir comme », se manifeste sous la forme d'énoncés discursifs. Comme l'écrit Descombes (2004), commentant Wittgenstein (1961) :

Nous croyons parfois qu'il nous faut décrire des phénomènes, comme si la philosophie était une sorte de science naturelle supérieure, mais en réalité, notre recherche est dirigée vers des *possibilités* de phénomènes, c'est-à-dire que nous traitons, non pas des phénomènes, mais du genre d'énoncé (*die Art der Aussagen*) que nous faisons sur les phénomènes. Par exemple, nous n'étudions ni un « phénomène » du temps, ni les phénomènes de la conscience du temps, mais plutôt l'usage de petits mots tels que « avant », « après », en même temps », « longtemps », etc.¹⁹⁶ [c'est l'auteur qui souligne]

Le plan d'immanence est un plan discursif caractérisé par une suite d'énoncés. Celui de la TACD est délimité par l'action didactique observée et analysée. J'ai posé plus haut, à la suite de Schneuwly (2009), que la séquence d'enseignement pouvait être l'espace borné de cette observation et de son analyse. La méthodologie de recueil des informations et leur traduction est alors un point crucial garantissant la pertinence des analyses produites¹⁹⁷. Ce point sera examiné lors de la présentation de la séquence d'étude du *Minotaure*.

Quoi qu'il en soit, notre analyse de l'action didactique ne sera jamais que celles d'énoncés produits dans et par le plan d'immanence retenu, soit par les acteurs eux-mêmes, soit par l'observateur¹⁹⁸. Or, ces énoncés manifestent nécessairement, explicitement ou implicitement, du sens que les transactants donnent à l'action didactique analysée ou du sens qu'ils pensent attendu

¹⁹⁵ Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.38.

¹⁹⁶ Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet – Enquête sur le fait d'agir soi-même*. Paris : Gallimard, NRF Essais, p.221. Le paragraphe de Wittgenstein commenté est extrait de : Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. In *Tractacus logico-philosophicus* suivi de *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard, Tel, §90, p.159-160.

¹⁹⁷ Films, retranscriptions, entretiens... Tous procédés de recueil qui nécessitent d'effectuer des choix, par exemple : une ou plusieurs caméras, cadrages... ; entretiens *pré* et/ou *post*, questions posées, analyses conjointes...

¹⁹⁸ L'observateur fait-il partie de l'action didactique observée ? Dans une certaine mesure oui, puisque sa présence physique ou analytique ne peut être tout à fait neutralisée. C'est ainsi, par exemple, qu'il me paraît toujours suspect de parler d'observation de séances de classe « ordinaires ». Tout juste peut-on parler, à mon avis, de séances tendant à l'ordinaire. Par ailleurs, il serait intéressant de s'interroger sur cette valorisation de l'ordinaire : que dit-il donc que l'extraordinaire ne dit pas, et réciproquement ?

par l'observateur de cette action¹⁹⁹. Il faudrait donc pouvoir tenir compte, comme l'écrit Sensevy (2007), d'une part, de l'intentionnalité des transactants (enseignant, élèves, observateur(s)) :

Le sens de l'action pour l'acteur, on le trouve en particulier dans le langage et dans la production d'énoncé en lesquels sont cristallisées des normes et des pratiques, ainsi que le montrent les recherches des anthropologues. Les descriptions de l'action devront donc intégrer ce sens, déposé pour une part dans le langage, qu'on pourrait désigner d'une manière générale comme *sémantique familière de l'action* : l'activité telle qu'elle peut apparaître aux familiers de l'action, telle qu'ils pourront (se) la décrire entre eux²⁰⁰.

Mais, d'autre part, ne pas réifier pour autant une analyse du sujet psychologique. Le "voir comme" n'est pas réductible à un "je pense que" même si ce "je pense que" peut et doit être pris en considération. L'observateur s'emparant de ce "je pense que" se place peu ou prou en situation d'empathie²⁰¹, c'est-à-dire quelque chose comme "je pense qu'il (celui que j'observe) pense que". Il doit donc être extrêmement attentif aux énoncés sur lesquels il travaille. Il ne doit pas en effet regarder ces énoncés autrement que comme des fragments traduits ou transposés d'une réalité à jamais perdue. Rien ne garantit qu'ils sont isomorphes à cette réalité. Ils découpent un espace discursif – Foucault dirait une formation discursive, un savoir – dans lequel et sur lequel les énoncés théoriques de la TACD vont opérer : « Des fragments de discours traînant les fragments d'une réalité dont ils font partie²⁰². »

C'est en ce sens que le "voir comme" n'est pas une invitation au raisonnement par analogie, mais une production d'énoncés. C'est la TACD qui garantit, et exige, que l'objet de savoir de l'action didactique est bien celui dont on décrit les vicissitudes, non la réalité supposée. L'analogie est donc dans la modélisation de l'activité. Autrement dit, c'est la modélisation elle-même, la TACD, qui est un analogon et non l'objet de savoir. Les modèles théoriques de la TACD, les "voir comme", sont, comme tous les modèles, des machines abstraites à finalité concrète : les objets de savoir en tant qu'énoncés d'objets à enseigner, d'enseignement ou enseigné. Différencier modèle et théorie me paraît donc être en l'occurrence comme d'essayer de séparer le recto et le verso d'une même feuille. Dire en effet, à la suite de Hacking (1989), que la théorie relève de la spéculation et le modèle d'un rapport au réel "non spéculatif", comme une sorte d'expérimentation de la théorie, postule un codage possible des objets et concepts modélisés. Pour ce qui nous concerne, cela implique de repenser l'ensemble de la TACD, celle-ci ne pouvant accéder à une telle modélisation qu'au prix d'une réduction drastique de ses objets et de ses concepts. Coder en effet de manière univoque les transactions didactiques revient à postuler que le

¹⁹⁹ Par exemple, l'ethos des actants au sens d'efforts pour se rendre crédible, pour capter l'attention de son auditeur, pour être reconnu...

²⁰⁰ Sensevy, G. (2007), *op. cit.*, p.41-42.

²⁰¹ Empathie et sympathie : « L'empathie consiste à se mettre à la place de l'autre sans forcément éprouver ses émotions, comme lorsque nous anticipons les réactions de quelqu'un ; la sympathie consiste inversement à éprouver les émotions de l'autre sans se mettre nécessairement à sa place, c'est une contagion des émotions, dont le fou rire peut être considéré comme typique. » Jorland, G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In Berthoz, A. & Jorland, G. (dir.) (2004), *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob, p.20-21.

²⁰² Foucault, M. (1977). La vie des hommes infâmes. In Collectif Maurice Florence (2009), *Archives de l'infamie*. Paris : Les Prairies ordinaires, Essais, p.11.

réel de ces transactions peut être saisi et susceptible d'être codé sans perte, au moins en ce qui concerne les transactions retenues. Ce qui est difficilement envisageable dans la perspective anthropologique de la TACD. Mais considérons un instant le cas comme avéré, il faudrait encore parvenir à en délimiter, définir et stabiliser très précisément l'ensemble des termes, catégories et cadres d'analyse. La tâche est immense, et peut-être impossible, étant donné le nombre de paramètres "instables" à prendre en compte, ne serait-ce qu'en didactique de la littérature et de la lecture littéraire, l'objet littéraire lui-même. En revanche, il n'est pas interdit de s'essayer à plus de rigueur et de spécifier davantage encore les concepts de transactions didactiques, de les préciser, de les débarrasser peut-être de toute scorie psychologique, de multiplier et de croiser les "voir comme". Cela me paraît d'autant plus nécessaire dans le domaine de la didactique de la lecture et de la littérature que l'objet de savoir est, comme nous l'avons vu, toujours difficile à appréhender.

2.5.8. Éléments de conclusion

Je vais revenir dans cette conclusion sur une phrase que j'ai écrite plus haut – la TACD n'est pas prescriptive – d'une part, pour en souligner l'importance, et, d'autre part, pour la commenter plus avant. Mais pour faire ce commentaire, j'aimerais tout d'abord présenter rapidement ce que Hacking (1993, 2000/2001) dit, à la suite de Goodman (1984), des « espèces pertinentes » et des « espèces naturelles » et la démonstration de Goody (1977-1979) de l'utilisation des tableaux pour rendre compte du réel (ces détours seront justifiés, je l'espère, par l'argumentation qui va suivre) :

Le grand philosophe pragmatiste Nelson Goodman (*Manières de faire des mondes*, 1984) préfère parler simplement d'espèces « pertinentes ». « Naturel », selon lui, n'est pas un qualificatif approprié à une gamme si vaste qu'elle inclut à la fois les espèces biologiques et les espèces des choses fabriquées : compositions musicales, expériences réalisées dans le laboratoire des psychologues, différents types de machines. En outre, « naturel » suggère une priorité ontologique ou psychologique. De l'avis de Goodman, les genres qui nous intéressent sont plutôt habituels ou traditionnels, ou inventés dans un certain but²⁰³.

Hacking reprend dans ce cours un texte publié en 1993, *Le plus pur nominalisme : l'énigme de Goodman* : « vleu » et usages de ce « vleu »²⁰⁴. Que nous dit-il dans ces deux textes ? Que les classifications dites "naturelles" ne sont jamais que des classifications que nous pensons "naturelles". D'une certaine manière, c'est l'instance classificatrice qui naturalise, donc en l'occurrence "essentialise" ou rationalise, l'apparent désordre de la nature. Goody (1977-1979), prenant l'exemple de l'usage des tableaux classificatoires fait, me semble-t-il, la même analyse. Dans l'avant-propos, Bazin et Bensa présentent l'argumentation de Goody comme une réflexion sur la description (la mise en mots, la textualisation) du réel.

²⁰³ Hacking, I. (2000/2001). Les classifications naturelles. Extrait du cours donné en 2000/2001 au Collège de France. Disponible en ligne : www.college-de-france.fr/.../ian_hacking.htm, p.508.

²⁰⁴ Hacking, I. (1993). *Le plus pur nominalisme : l'énigme de Goodman* : « vleu » et usages de ce « vleu ». Combas : Éditions de L'éclat, Tiré à part.

En permettant d'ordonner, d'assembler, de reconstruire après coup ce qui dans la pratique est disparate et fragmentaire, l'analyse graphique a pour effet d'engendrer l'illusion d'une cohérence formelle parfaite²⁰⁵.

Cette illusion est d'autant plus prégnante que, prenant appui du fait qu'

opérer des classements est inhérent au langage lui-même, [...] le tableau confère au classement des caractéristiques nouvelles : chaque catégorie y acquiert une définition d'autant plus logiquement rigide qu'elle est spatialement marquée ; chaque élément doit trouver sa place par inclusion ou par exclusion : il ne peut figurer à l'intersection de plusieurs cases²⁰⁶.

Goody va ainsi montrer, à partir de tableaux extraits de *La pensée sauvage* de Lévi-Strauss²⁰⁷, comment le procédé graphique utilisé, le tableau, conditionne le recueil et l'analyse des données²⁰⁸.

Reprenons maintenant la phrase sur laquelle je désire revenir. Les concepts de la TACD peuvent être reçus comme une opération de classification des transactions didactiques. Je m'explique. Prenons l'exemple du quadruplet "définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser". L'identification des quatre sous-actions permet de classer selon quatre opérations distinctes un ensemble que l'on pourrait appeler "action didactique". Si, à la suite de Hacking et Goodman, nous considérons ces quatre sous-actions comme naturelles, nous les légitimons. Toute action didactique bien pensée doit alors pouvoir rendre compte de ces quatre sous-actions sur le mode de la conformité au modèle présumé de la "bonne" action didactique et la TACD est une théorie prescriptive des transactions didactiques. Mais, toujours à la suite de Hacking et Goodman, si nous considérons ces quatre sous-actions comme pertinentes, il n'en va plus de même. Le quadruplet n'est pas juge de l'action didactique mais, comme l'écrit Sensevy (2007) un ensemble de descripteurs possible de celle-ci. La description rend compte de la pertinence éventuelle du quadruplet et, réciproquement, celui-ci peut rendre pertinent l'appréhension de telle ou telle transaction didactique, la TACD n'est donc pas prescriptive mais descriptive.

Ceci m'amène au second point : la réduction opérée par la textualisation et le recours à des descripteurs. Comme je l'ai écrit plus haut, seule une opération de textualisation conduite à partir d'opérateurs de description relativement stabilisés peut conduire à une analyse des données recueillies. Mais, là encore, pour ne pas considérer que ces énoncés seraient porteurs d'une prescription, il ne faut jamais les considérer comme exhaustifs et isomorphes à la réalité qu'ils sont censés décrire. Les tableaux, les schémas, les modèles, les textes n'épuisent pas l'expérience qu'ils manifestent. Il ne peut par conséquent pas y avoir de prescription(s) dans les énoncés de la

²⁰⁵ Bazin, J. & Bensa, A. (1977-1979). Avant-propos. In Goody, J. (1977-1979), *La raison graphique*. Paris : Minit, p.15.

²⁰⁶ *Ibid.*, p.17.

²⁰⁷ Goody, J. (1977-1979), *La raison graphique*. Paris : Minit, p.44.

²⁰⁸ « Je soutiens que, puisque le tableau est essentiellement un procédé graphique (et, fréquemment, un procédé de culture écrite), il est possible que, par son caractère bidimensionnel et figé, il simplifie la réalité du discours oral, et que donc il en réduise notre compréhension au lieu de l'augmenter. » *Ibid.*, p.111.

TACD mais juste des descriptions dont la pertinence est toujours à justifier comme l'est par ailleurs l'ensemble des descripteurs de la théorie.

2.6. Conclusion : définitions préalables

Dans cette partie, j'ai essayé de définir le cadre épistémologique actuel de mes recherches. Celui-ci s'est construit au fur et à mesure des besoins et il est toujours en évolution. Chacun des paramètres présentés doit être considéré comme une réponse à un problème qui s'est posé à un moment donné de ces recherches. Ainsi, par exemple, lors de mon travail de thèse sur les manuels d'apprentissage de la lecture : les problèmes de la définition de l'acte de lire et de son apprentissage ont trouvé des réponses littéraires, linguistiques, sociologiques, cognitivistes, historiques... et ont fourni le cadre épistémologique de cette recherche sur laquelle je reviendrai ci-après.

Le cadre épistémologique présenté répond donc principalement aux problèmes liés à la recherche en cours sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, en d'autres termes la lecture littéraire, et sur l'apprentissage de cette dernière en classes de cycle 3 de l'école primaire française. Ces problèmes sont liés, pour la première section, à la définition du corpus (la littérature) et de la méthode (la lecture littéraire) ; pour la seconde, à l'apprentissage de cette méthode (apprendre à comprendre et à interpréter les textes littéraires) ; pour la troisième à l'identification des objets à enseigner, d'enseignement et enseigné (corpus littéraire, lecture littéraire, apprentissage de la lecture littéraire) ; pour la quatrième, à la présentation d'un outil théorique susceptible de prendre en compte, dans une perspective anthropologique, l'ensemble des dimensions envisagées (la théorie de l'action conjointe en didactique – TACD). Si ce cadre n'est donc pas strictement identique, comme nous le verrons, à celui de mon travail sur les manuels d'apprentissage de lecture, il lui est bien évidemment connexe et, par conséquent, complémentaire.

Chacune des références convoquées ici nécessiterait un long exposé. Ma présentation comporte et assume donc le risque de l'incomplétude et, peut-être parfois, sinon celui d'une éventuelle incompatibilité des diverses références, celui d'un recouvrement partiel de territoires. Les théories que j'ai retenues, notamment littéraires (littérature et lecture littéraire), sont issues elles aussi de théories, de croisements théoriques, de synthèses provisoires ou définitives... Halté (1992, p.66-67) pointait en 1992, sous les termes d'« hétérogénéité des référents savants », que « les candidats potentiels au titre de savoir de référence sont si nombreux et divers qu'il est difficile d'en établir une liste rationnellement finie²⁰⁹. » Il disait aussi en substance (*ibid.*, p.67), après avoir rapidement listé quelques-uns de ces savoirs de référence, que la liste était ouverte et que cette ouverture construisait, de fait, « un modèle cumulatif de la *science du littéraire* dont aucun principe ne vient clore le processus d'expansion²¹⁰. » Il ajoutait, que tous ces savoirs « sont sur le même pied, tous

²⁰⁹ Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je ?, p.66.

²¹⁰ *Ibid.*, p.67.

sont également habilités à traiter des textes, dont on pressent qu'ils ne se laissent pas réduire à aucun d'entre eux ni ne résultent de leur addition²¹¹. »

Je souscris ainsi tout à fait à ces propos de Baroni (2009, entretien avec Wagner, p.281-309) :

La “diversification méthodologique” dont vous [Wagner] parlez, que l'on pourrait aussi désigner comme une démarche inter ou pluridisciplinaire, contient toujours le danger de déboucher sur une forme de syncrétisme théorique ou d'éclectisme mou, ce qui masquerait les enjeux profonds de l'analyse en cherchant à profiter du caractère complémentaire de chaque emprunt. Certainement ai-je trahi la pensée des auteurs sur lesquels je m'appuyais en les utilisant à contre-emploi. [...] Bien sûr, on ne pense pas sans un vaste bagage de présupposés, qui nous sont donnés par la trajectoire historique et académique dans la quelle nous nous inscrivons, mais l'horizon dont on vient est d'abord un horizon individuel avant de se diluer dans une collectivité disciplinaire. Je milite plutôt pour l'indiscipline de la pensée car elle me semble plus féconde pour aboutir à la genèse de nouvelles perspectives²¹².

La dialectique entre complémentation et incompatibilité dépend du grain d'analyse retenu. Plus le grain est “fin”, plus l'outil d'analyse tend à se spécialiser et moins le risque d'incompatibilité est grand. Ce n'est que lors des synthèses et des comparaisons qu'apparaissent d'éventuelles contradictions théoriques ou méthodologiques. Mais résoudre ce problème reviendrait, d'une part, à s'interdire l'usage de certains outils et de certaines analyses et, d'autre part, d'encourir le risque de produire des analyses *ad hoc*. Je revendique par conséquent un pragmatisme raisonné, c'est-à-dire une méthode qui, sans s'interdire aucun emprunt, essaie de le faire de manière pertinente et justifiée – pertinence et justification se mesurant à la qualité heuristique et herméneutique des analyses produites. C'est ainsi que le cadre épistémologique présenté doit être vu comme un aboutissement perfectible et non comme un cadre *a priori*. Pour prendre une image un peu triviale, il s'agit de ne pas choisir le marteau avant d'avoir besoin d'un marteau, même si, le marteau, la réponse, est disponible quelque part. Autrement dit, il faut s'essayer à pratiquer une sorte d'*epochè* théorique qui n'a pas d'autre but que d'essayer d'éviter que les faits observés ne soient écrasés par la théorie. Disant cela, je ne prêche pas pour l'ignorance, bien au contraire, et le cadre épistémologique présenté en est le témoin. Néanmoins, je pense qu'il faut être extrêmement attentif aux réponses qui semblent s'imposer avant même d'avoir commencé une recherche. La multiplicité des références et des regards est, en l'occurrence, une manière de mettre “entre parenthèses” ces réponses, non pour dire que tout se vaut ou que ces réponses sont sans intérêt, mais qu'il est urgent d'être circonspect.

La difficulté principale réside alors dans l'empan des domaines théoriques à maîtriser, au moins partiellement. Malgré tout, je crois profondément qu'il ne faut pas renoncer, même si, comme le dit Michel Serres à propos de la philosophie, c'est se vouer à l'impossible :

La philosophie, c'est l'anticipation des pratiques et des usages qui vont venir. Il faut être très attentif à ce qu'il y a de nouveau et filtrer ce qui ne l'est pas. Donc il faut savoir beaucoup de choses... Il faut

²¹¹ *Ibid.*, p.67. On pourrait bien entendu objecter à Halté que, si tous ces savoirs sont également habilités, ils ne le sont peut-être pas tous ni de la même manière, ni avec la même pertinence.

²¹² Baroni, R. (2009), *op. cit.*, p.291.

savoir tout. C'est impossible mais il faut le faire. La condition fondamentale de la philosophie, c'est l'encyclopédie²¹³.

C'est un défi constant et passionnant, un défi risqué aussi, toujours exposé à la superficialité, à l'incompréhension voire, comme l'écrit Baroni (2009) au contresens. Mon travail de recherche essaie de s'inscrire, modestement, dans cette quête infinie.

²¹³ Bernstein, C. (2007), *Le voyage encyclopédique de Michel Serres*, production ADR, coproduction INA / France 5, coll. *Empreintes*, diffusée par France 5 le 18 janvier 2008.

3. APPRENTISSAGE DE LA LECTURE – ENSEMBLE DE RECHERCHES AUTOUR DE L’APPRENTISSAGE INITIAL DE LA LECTURE (principaux résultats : de mon travail de thèse et d’une recherche entreprise depuis lors dans le cadre de l’ONL – Observatoire National de la Lecture)

L’ensemble de cette présentation porte principalement sur l’examen et l’analyse des manuels d’apprentissage de la lecture en CP. Dans la première partie, je reprends, rapidement, les résultats de mon travail de thèse. Bien que ces résultats restent très largement pertinents, je préciserai toutefois, au fil de l’exposé, les éléments qui me paraissent avoir évolué ces dix dernières années. Malgré tout, c’est essentiellement dans la seconde partie, que seront développées ces évolutions à partir d’une recherche menée collectivement dans le cadre de l’ONL. La publication de cette recherche est prévue à l’automne 2010.

3.1. Principaux résultats de mon travail de thèse

Mon objet de recherche de thèse, les manuels d’apprentissage de la lecture, vient du constat paradoxal suivant : alors que les manuels d’apprentissage de la lecture avaient, et ont toujours, une image très dégradée, ils sont pourtant très utilisés par les enseignants de cours préparatoire (désormais CP) (Fijalkow, É & J., 1994 ; Borne, 1998)²¹⁴. Ce paradoxe posait de nombreuses questions, par ex. : les enseignants utilisaient-ils (utilisent-ils) les manuels d’apprentissage de la lecture : à défaut de trouver un autre support ? comme aide à la programmation et à la progression des apprentissages ? pour respecter les injonctions du corps d’inspection et/ou les programmes officiels ? pour se garantir vis-à-vis des parents d’élèves ? etc. Est-ce que le dénigrement des manuels solaires en général, relevait, et relève encore : d’une posture assez conforme au discours sur les manuels – notamment celui de la formation des enseignants ; d’une volonté de se “démarquer”, d’être original ; de prendre en compte la spécificité des élèves ; etc. ? Par ailleurs, sur plus de 130 manuels d’apprentissage de la lecture disponibles en librairie (IGEN, ONL, 2005, p.7), seuls quelques-uns avaient les faveurs des enseignants : pourquoi ceux-là²¹⁵ ?

Ces questions m’ont conduit, dans un premier temps, à m’interroger sur l’acte de lire et son apprentissage afin de disposer de critères “scientifiques” quant à l’examen des manuels d’apprentissage de la lecture. Dans un second temps, à partir de ces critères, j’ai analysé comment ces manuels prenaient en compte et transposaient les avancées de la recherche. Cette analyse a

²¹⁴ Environ 75 à 80% des enseignants de CP déclarent utiliser un ou plusieurs manuels d’apprentissage de la lecture. Par ailleurs, si l’on étend cet usage à celui, plus ponctuel, de photocopies de parties de manuels (textes, exercices, évaluations...), c’est près de 90% des enseignants de CP qui disent avoir recours aux manuels d’apprentissage de la lecture.

²¹⁵ Pour mémoire en 2001 : *Lire au CP* (1986), *Ratus* (1987), *Lecture en fête* (1990), *Gafi* (1992), *Mika* (1996). Données Nathan (mars 2000).

montré que les manuels “fonctionnaient” très largement sur des principes idiosyncrasiques et/ou empiriques et que les critères “scientifiques” retenus ne pouvaient rendre compte que d’une petite partie de ce fonctionnement.

3.1.1. *Qu’est-ce que lire ?*

3.1.1.1. *La polémique entre apprendre à décoder et apprendre à comprendre*

L’apprentissage de la lecture est considéré comme une des activités de l’ensemble disciplinaire “français” et habituellement rangé à ce titre sous la rubrique lecture de cette discipline. Or, cet apprentissage n’est vraiment identifié comme tel qu’en Cycle 2, voire seulement en CP. Apprendre à lire n’a donc qu’une place limitée dans le cursus scolaire d’un élève. Ainsi, même si les chercheurs, les enseignants, les Instructions Officielles, etc. ne cessent de répéter que l’on apprend à lire toute sa vie, donc, *a fortiori*, pendant toute sa scolarité, à la question : « quand apprend-on à lire ? », la réponse : « au CP », est bien souvent celle qui vient spontanément. Restreindre à cette seule année scolaire l’apprentissage de la lecture, c’est implicitement renoncer à s’interroger sur un apprentissage “continué” de la lecture. C’est pourtant, me semble-t-il, en s’interrogeant sur ce que l’on entend par lire au terme, par exemple, de la scolarité primaire, qu’il est possible d’envisager, sinon une progression des apprentissages, à tout le moins, une programmation. Or, c’est là un sujet particulièrement polémique. La très consensuelle formule des Instructions Officielles de 1985, “Lire, c’est comprendre”, indique certes une direction mais ne précise ni l’objet de lire, ni celui de comprendre.

3.1.1.2. *Perspectives synthétique, analytique et interactive*

Lire peut ainsi s’entendre au sens restreint de déchiffrer ou de décoder, qui sont indéniablement des compétences de l’acte de lire. En conséquence, de nombreuses recherches portent sur cet aspect de la lecture et renvoient la compréhension à d’autres domaines de recherche (Sprenger-Charolles, 1986a, 1986b, 1989 ; Morais, 1994 ; Casalis & Sprenger-Charolles, 1996 ; Reichstadt, 2007). Ces recherches tendent ainsi à montrer que la maîtrise de l’identification des relations grapho-phonologiques conduit à la maîtrise de l’acte de lire. C’est la perspective synthétique²¹⁶. Certains chercheurs, en revanche, défendent la thèse inverse. La compréhension est alors première, elle se manifeste essentiellement par une double activité : 1. anticipation sur le sens des textes – appelées “hypothèses” ; 2. vérification de ces “hypothèses” (Foucambert, 1976, 1994, 1998 ; Chenouf, 1998). C’est la perspective analytique²¹⁷. D’autres chercheurs enfin ne dissocient

²¹⁶ Perspective synthétique : partir des éléments pour aller vers le tout (des relations grapho-phonologiques vers le texte) ; stratégies dites du bas vers le haut (bottom up) ou assemblage ou encore voie indirecte (voie indirecte d’accès au sens). Méthodes d’apprentissage de la lecture associées : méthodes dites alphabétique, phonologique, phonomimique, syllabique... (voir ci-dessous 2.2. Les méthodes d’apprentissage de la lecture).

²¹⁷ Perspective analytique : partir du tout pour aller vers les éléments (du texte vers les relations grapho-phonologiques) ; stratégies dites : du haut vers le bas (top down) ou adressage ou encore voie directe (voie directe d’accès au sens). Méthodes d’apprentissage de la lecture associées : globale, idéovisuelle et, partiellement, naturelle. (voir ci-dessous 3.1.3. Les méthodes d’apprentissage de la lecture).

pas le déchiffrage de la compréhension. Pour ces derniers, lire ne peut se concevoir sans l'interaction de ces deux dimensions (Rogovas-Chauveau & Chauveau, 1990 ; Chauveau, 1997, 2001). C'est la perspective interactive²¹⁸. Ces trois grandes approches de la lecture s'accordent, bien entendu, sur l'objectif "lire, c'est comprendre", mais divergent quant au moyen d'y parvenir (pour mémoire, la controverse entre Foucambert, 1989, 2001 et Goigoux, 2000²¹⁹) sans pour autant définir ce que pourrait être le résultat attendu – en l'occurrence : "comprendre un texte". L'apprentissage de la lecture ne peut que se donner des objectifs conjoncturels et/ou *ad hoc*. Au CP, il est ainsi, par exemple, facile de se replier sur l'apprentissage des relations grapho-phonologiques et de renvoyer à plus tard les problèmes liés à la compréhension des textes.

3.1.1.3. Les modèles cognitivistes de l'acte de lire

Les modèles de l'acte de lire proposés par la recherche n'éclaircissent que partiellement ces aspects de l'apprentissage, d'une part parce qu'ils présentent (ou plutôt représentent) très souvent le comportement de sujets déjà lecteurs (Patterson & Shewell, 1987 ; Giasson, 1990 ; Seidenberg, 2005 ; Coltheart, 2006) et, d'autre part, parce qu'ils envisagent rarement l'acte de lire dans son ensemble (dans la mesure où cet ensemble est envisageable)²²⁰. Ces travaux, pour prétendre à une certaine fiabilité, doivent en effet contrôler toutes les variables de l'expérimentation. Ils sont par conséquent obligés de réduire leur champ d'observation à la fois quantitativement (le nombre de variables à traiter simultanément) et qualitativement (ne traiter que les variables "contrôlables"). Les travaux sont donc réalisés en laboratoire ou dans des conditions proches de celles du laboratoire (Fayol, 2000 ; Ecalle & Magnan, 2002 ; Fayol & Goanac'h, 2003 ; Dehaene, 2007). Mais si ces précautions garantissent une certaine objectivité aux résultats obtenus, les conditions mêmes de leur obtention, très différentes des situations réelles de lecture, ne leur permettent pas de prendre réellement en compte ce qui relève du lecteur empirique en situation de lecture "ordinaire" (influences culturelles, sociales ou affectives, par exemple, qui participent à la compréhension / interprétation d'un texte). Ces paramètres étant très difficiles à maîtriser, la plupart des modèles les ignorent. Lorsque ce n'est pas le cas (par ex. : Giasson, 1990), ils ne font pas l'objet d'analyse ou d'explication. Les "connaissances sur le monde", les "structures

²¹⁸ Perspective interactive : associer le tout et les éléments, prendre en compte systématiquement le déchiffrage des relations grapho-phonologiques et la construction du sens ; stratégies interactives "bottom up" et "top down" ou voies directe et indirecte (+ intégration des aspects culturels de la lecture). Méthodes d'apprentissage de la lecture associées : interactive, intégrative ou intégrale. (voir ci-dessous 3.1.3. Les méthodes d'apprentissage de la lecture).

²¹⁹ Cette controverse prend naissance avec le travail de thèse de Goigoux qui porte sur une comparaison entre des classes de CP apprenant à lire selon les principes défendus par l'AFL (Foucambert) et des classes témoins. Les résultats de la comparaison sont défavorables aux classes dites AFL. À partir de ce moment-là, une polémique va naître entre Foucambert et Goigoux, chacun campant sur ses positions : Foucambert défendant la méthode idéovisuelle (méthode analytique stricte), Goigoux un apprentissage raisonnée du code dans ce qu'il nomme alors la méthode intégrative (code, sens, culture et écriture).

²²⁰ Par exemple : ces modèles ne sont pas spécifiés. Ils proposent ainsi une description de l'acte de lire "n'importe quel texte" même si certains d'entre eux incluent des paramètres textuels. Ces paramètres restent donc génériques : ils ne sont pas associés à tel ou tel texte. Il en est de même pour le lecteur, considéré le plus souvent comme une abstraction, ou pour la prise en compte des connaissances disponibles, pré-requises, à mobiliser, etc. (les auteurs parlent de connaissances sur le monde, la langue, etc.).

affectives” ou les “processus d’élaboration” (interprétation), bien qu’identifiés par ce modèle, ne sont ainsi jamais décrits. Or, ces paramètres font partie de l’organisation générale du système cognitif. Ils accompagnent, favorisent ou perturbent, le traitement des informations comme tout autre paramètre (Tiberghien, 1997). Il est donc très difficile de prévoir comment une information va être traitée par le système cognitif²²¹. Cette incertitude augmente d’ailleurs avec la complexité de l’information et/ou de son traitement²²². Malgré tout, reconnaître que la recherche n’est pas encore à même de prendre en compte simultanément l’ensemble des paramètres entrant en jeu dans l’acte de lire n’enlève rien aux connaissances désormais considérées comme avérées, même si certaines d’entre elles restent encore imparfaites ou de l’ordre du constat. L’apport d’un matériel d’observation nouveau (IRM, informatique...) a notamment permis d’avancer sur la compréhension du fonctionnement cérébral lors de l’acte de lire (mouvements oculaires, repérage des différents types de troubles, rôle du co-texte et du contexte, etc.).

3.1.1.4. Les recherches en sociologie

Les travaux de sociologie soulignent, quant à eux, l’impact des conditions socioprofessionnelles et socioculturelles sur l’acte de lire et son apprentissage (Seibel, 1984 ; Mingat, 1984, 1987, 1991 ; Lahire, 1993, 1999 ; Bernardin, 1997 ; Goigoux, 1997-2000 ; Charlot, 2001 ; Bautier & Goigoux, 2004). Les notions de rapport au savoir, de rapport à l’écrit ou d’effet-maître développées par les uns et les autres montrent la nécessité d’une approche globale des divers problèmes liés à l’acte de lire.

3.1.2. Qu’est-ce qu’apprendre à lire

Le modèle, relativement ancien, de Frith (1985) offre, pour l’instant, un cadre explicatif satisfaisant à l’apprentissage de la lecture²²³. Les décalages temporels qu’il met en évidence entre apprentissage de la lecture et apprentissage de l’écriture permet de mieux comprendre leur rôle respectif et d’envisager, par exemple, des traitements “mixtes” (à la fois alphabétique et

²²¹ Voir, par exemple, les hypothèses de B. Laks sur le fonctionnement du « niveau subsymbolique » (entre le « niveau physique » et le « niveau conceptuel ») : « Le paradigme subsymbolique met donc en œuvre une stratégie mixte, à la fois ascendante et descendante et refuse la démarche [...] selon laquelle la résolution du paradoxe central de la cognition ne pourra être approchée qu’à terme, lorsque stratégies ascendantes et descendantes auront été suffisamment productives en elles-mêmes pour qu’un hypothétique point de rencontre puisse apparaître.

Pour résoudre ce paradoxe il est en effet nécessaire d’éclairer les modélisations de bas niveau conçues à la fois comme heuristiques et comme test descendants, et à l’inverse de contraindre les descriptions de haut niveau par les modélisations du niveau physique, seul niveau réellement causal qui constitue par-là même une heuristique et un test ascendants pour les descriptions conceptuelles. Dans une telle architecture, la cohérence d’ensemble est assurée non par un principe de traduction mécanique et d’implémentation mais par un principe d’interprétabilité mutuelle. » B. Laks (1996), *Langage et cognition*, PUF, Paris, p.60 (pour la description des 3 niveaux, p.8). Les procédures de traitement de l’information repérées comme efficaces (procédures dites “expertes”, p.102) « ne s’appliquent pas comme des règles à des structures de données mais résident dans le poids des connexions ; elles ne sont pas stables et invariantes, mais approximatives et déformables [c’est moi qui souligne]. » *Ibid.*, p.105. N.B. : B. Laks n’envisage pas ici, contrairement à G. Tiberghien (1997), de perturbations (bruits) liées aux affects, notamment la liaison (connexion ?) percept / affect.

²²² Par exemple, le nombre d’inférences à réaliser (Prince & Smolenski, 2004).

²²³ Modèle en annexe 3.1.2., p.60.

orthographique) selon l'apprentissage et le degré de maîtrise. La validation expérimentale d'observations empiriques souvent diffuses et leur organisation dans un système signifiant donnent une interprétation pertinente de comportements d'apprentis lecteurs jusqu'alors difficiles à justifier (les traitements "mixtes", souvent jugés, à tort, comme régressifs, par exemple). L'apport explicatif de la théorie est indéniable bien que son utilisation pour l'enseignement en soit très difficile. Le modèle n'a pas en effet pour objectif de proposer une application pédagogique. Il pose en fait autant de questions qu'il en résout. Il interroge ainsi sur le niveau d'intervention initial le plus pertinent (le phonème, la syllabe, le morphème, le mot, la phrase, le texte ?) ; sur les manifestations comportementales d'un élève qui a automatisé le décodage ; sur ce qui relève, dans le processus dit "d'automatisation", d'une activité consciente et d'une activité inconsciente (sur l'importance des apprentissages implicites, sur leur rôle par rapport aux apprentissages explicites) ; sur la possibilité d'admettre qu'il y ait plusieurs "niveaux" de signification accessibles en fonction des compétences des élèves ; etc. Aucune de ces interrogations n'a, pour le moment, reçu de réponse. Elles renvoient toutes à des comportements ou des compétences de lecteur débutant et elles mettent implicitement en cause les transferts opérés, par analogie, des observations réalisées sur les lecteurs experts aux lecteurs dits "novices". Qu'y a-t-il en effet de commun entre ces deux types de lecteur ? Ce qui est observé chez l'expert n'est peut-être pas présent, même en germe, chez le novice. Ce n'est donc pas parce que le lecteur expert lit de telle ou telle manière que le lecteur débutant doit apprendre à lire de cette manière. Certains comportements ou compétences, inadéquats dans le cas de la lecture experte, sont sans doute provisoirement nécessaires à l'élaboration de cette lecture. Ainsi ce n'est pas parce que le code apparaît le plus souvent transparent au lecteur expert, qu'il ne doit pas être explicitement enseigné. Cette transparence est le résultat d'apprentissages à la fois implicites et/ou explicites (ces derniers quasiment "automatisés")²²⁴. Le code s'apparente un peu à la "loi" du texte. Il indique au lecteur "ses droits et ses devoirs" par rapport à ce texte. C'est ainsi, par exemple, que les "mauvais" lecteurs, soit respectent la loi et s'enferment dans un déchiffrage stérile attendant qu'une autorité (magistrale essentiellement) leur fournisse le (un ?) sens du texte, soit ne respectent pas ou mal cette loi, ne pouvant alors que deviner un sens possible, autrement dit donner au texte un sens selon leur "savoir" et non selon le "savoir" de celui-ci. Faire ce constat, c'est faire le constat que ces élèves, soit n'ont pas compris en quoi consiste l'acte de lire, soit l'ont compris mais n'y parviennent pas.

²²⁴ Sur les apprentissages implicites, voir par ex. : Perruchet, P. & Nicolas, S. (1998). L'apprentissage implicite : un débat théorique. *Psychologie française*, t.43, n°1, *Mémoire et apprentissage implicite*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p.13-25 ou Perruchet, P., Vinter, A. & Pacton, S. (2007). La conscience auto-organisatrice : une alternative au modèle dominant de la psychologie cognitive. *Éducation & didactique*, vol.1, n°3, p.105-116.

3.1.3. Les méthodes d'apprentissage de la lecture

Il est vrai en effet que les méthodes syllabiques ou synthétiques héritées de la tradition ne se préoccupent guère du sens des textes²²⁵. Elles prônent un enseignement systématique des relations grapho-phonologiques comme préalable à toute lecture signifiante. Le sens n'y est néanmoins pas totalement absent, il n'est simplement pas prioritaire et, bien souvent, les élèves n'ont à lire que des énoncés plutôt insipides. Les méthodes globale et naturelle, qui mettent en revanche le travail sur le sens au centre de leurs préoccupations, proposent une approche alternative. Elles s'apparentent ainsi, sur ce point, aux méthodes dites mixtes à départ global (sens puis code). La méthode dite "idéo-visuelle" est quant à elle un peu particulière dans la mesure où il n'y a ni simultanéité, ni alternance. Cette méthode ne recourt en effet au code que si le sens n'a pu être découvert d'une autre manière. Et comme la lecture magistrale est l'une de ces manières, ce recours est relativement rare. Seule, en fait, la méthode interactive envisage explicitement un travail simultané sur le code et le sens. La difficulté n'est pas pour autant aplanie. Prendre en compte la simultanéité des traitements ascendant et descendant ne dit pas comment s'opère ou doit s'opérer l'apprentissage de cette simultanéité. C'est sans doute pour cette raison que l'on peut considérer que l'ensemble des manuels d'apprentissage de la lecture disponibles relève de méthodes dites mixtes. Les différences entre ces manuels, nous allons le voir, sont de l'ordre de la pondération et de l'organisation entre stratégies "bottom up" et "top down".

3.1.4. Les manuels d'apprentissage de la lecture

Conservatisme et innovation caractérisent l'ensemble des onze manuels d'apprentissage de la lecture du corpus²²⁶. L'innovation, toujours mise en relief, fait (ou tente de faire) d'ailleurs souvent oublier que, fondamentalement, ces manuels se ressemblent énormément. Leurs différences tiennent en effet essentiellement, d'une part, à la présentation matérielle et formelle des supports (guides pédagogiques, livre(s) de l'élève ou albums, cahiers d'exercices, etc.) et, d'autre part, à celle de leur organisation pédagogique (au jour, le jour – "au fil des textes" ; par module ou par période). À ces différences, qui ne remettent pas directement en cause les procédures d'apprentissage, il faut ajouter les différences liées aux conceptions mêmes de cet apprentissage (la référence désormais inévitable au constructivisme ou le recours à des récits autonomes, par exemple). Celles-ci ne sont d'ailleurs en outre jamais le fait d'un manuel isolé. Elles reflètent toujours une ou plusieurs évolution(s) commune(s) du corpus. Avant de revenir sur les causes et les conséquences de cette(ces) évolution(s) et/ou innovation(s), je vais rapidement rappeler cinq des principaux points communs relevés, cinq de ceux qui me paraissent les plus caractéristiques de la continuité des manuels du corpus, c'est-à-dire de leurs aspects les plus "conservateurs".

²²⁵ Tableau synthétique des principales méthodes d'apprentissage de la lecture disponible en annexe 3.1.3., p.62.

²²⁶ Corpus en annexe 3.1.4., p.64.

3.1.4.1. Convergence et permanence dans l'ensemble des manuels observés

- Méthode de lecture mixte

Le premier de ces points communs est incontestablement le recours unanime à une méthode d'apprentissage de la lecture de type mixte et cela malgré les dénégations des guides pédagogiques. Tous les dispositifs proposés alternent en effet étude du code et étude du sens. Cette alternance n'est certes pas la même pour tous et l'on peut repérer des tendances (privilège à l'étude du code pour *Ratus* (1987), à celle du sens pour *Paginaire* (1992), à des procédures plus interactives pour *Mika* (1996)), mais l'approche pédagogique commune n'en est pas remise en cause pour autant. Celle-ci est d'ailleurs confirmée par le fait qu'il soit possible de dégager une "leçon" de lecture type avec, dans un premier temps un travail sur le "sens" : anticipation sur la signification du texte (émission d'"hypothèses") à partir d'une illustration, reconnaissance de quelques mots déjà connus après découverte du texte, identification de quelques mots inconnus, vérification des "hypothèses", lecture du texte silencieusement et à haute voix²²⁷, puis, dans un second temps, un travail sur le "code" : recherche de mots contenant le son étudié, localisation du son étudié dans divers mots, mise en évidence des relations grapho-phonologiques, lecture puis écriture des mots contenant le son étudié²²⁸. Ces deux temps sont presque toujours indépendants, le texte support du premier temps, qui est aussi le texte support de l'ensemble de la "leçon", étant généralement oublié à la fin de ce premier temps. Enfin, le travail sur le "code" occupe environ les deux tiers du temps total de la "leçon". Cette "leçon" type rend bien compte d'un fonctionnement mixte dont les différentes phases se succèdent, phase de prise d'indices (approche globale) à partir d'un premier support, phase d'analyse puis de synthèse sur la langue (approche syllabique ou "phonique") à partir de supports divers mais quasiment toujours différents du support initial. Le manuel *Mika* (1996) qui revendique pourtant une approche interactive n'échappe pas à cette dichotomie²²⁹.

- Progression liée à l'apprentissage de la combinatoire

Les progressions et/ou programmations proposées reposent toutes, plus ou moins, sur des tables de fréquence lexicale et/ou phonémique²³⁰. Elles viennent de ce fait renforcer la prégnance des activités réservées au code. Il y a d'ailleurs souvent, sur ce sujet, un décalage notable entre les organisations pédagogiques prônées dans les exposés théoriques des guides pédagogiques et les organisations pédagogiques effectivement mises en place. Les premiers mettent en effet en exergue l'expression des Instructions Officielles de 1985, « lire, c'est comprendre », et jamais, ou presque, l'apprentissage du décodage alors que les secondes privilégient précisément ce travail sur l'apprentissage des relations grapho-phonologiques et oublient le "sens". Les manuels offrent ainsi un visage singulier : d'un côté, ils mettent en avant des systèmes d'objectifs extrêmement

²²⁷ Le texte est donc "lu" avant d'être entièrement déchiffrable...

²²⁸ Voir en annexe 3.1.4.1. pour une présentation plus complète de cette "leçon" type, p.65.

²²⁹ Voir plus bas, en 3.2.1. : l'identification des mots, pour l'évolution des manuels les plus récents.

²³⁰ Notamment celles du groupe CNRS-HESO (Catach, 1978, 1980).

rationnels et cohérents dans lesquels la signification des textes occupe une place centrale et, d'un autre côté, ils s'appuient sur un nombre considérable d'activités essentiellement organisées autour de l'apprentissage du code. Il ne reste alors plus que les procédures d'évaluation pour organiser le déroulement des apprentissages dans la mesure où elles en ponctuent, au moins temporellement, les étapes.

- Ambiguïté du rôle de l'évaluation

Les évaluations se trouvent en effet au "centre" des organisations pédagogiques compte tenu de l'absence de référence aux objectifs initialement posés. Par ce fait même, elles se substituent aux objectifs. Il est donc possible, à travers les différents exercices proposés, de retrouver au moins quelques-unes des conceptions de la lecture attachées à ces manuels. C'est ainsi, par exemple, que les évaluations ne portent, essentiellement, que sur l'explicite textuel, c'est-à-dire sur des relevés d'informations, relevés qui ne sont d'ailleurs jamais utilisés ensuite, et, sur les apprentissages grapho-phonologiques. La présentation des exercices, presque uniquement sous forme de QCM, participe à cette prise en compte quasi exclusive des aspects les plus formels de la lecture. Les évaluations envisagent par conséquent très rarement des exercices sur l'implicite des textes. Elles ne proposent jamais d'évaluer une éventuelle "lecture de l'image" alors que le travail d'émission d'hypothèses à partir d'une illustration est pourtant l'étape initiale de toute "leçon" de lecture. Dans ces conditions, le repérage des élèves en difficulté ne peut s'effectuer qu'à partir de ce que les évaluations évaluent et comme celles-ci sont *ad hoc* aux activités mises en place durant les séances de classe, le système fonctionne un peu de manière circulaire. L'évaluation est en effet elle-même un produit de ce système or, comme elle a pour fonction de justifier et de légitimer toute la démarche pédagogique, puisqu'elle en est le terme et la mesure, elle en devient également, de fait, l'origine : la démarche pédagogique ne pouvant se caler sur un autre repère. Elle occupe donc, par défaut, toutes les places vacantes et offre par conséquent, à peu de frais, aux dispositifs d'apprentissage de la lecture, une caution rationnelle qui ne remet pas en cause le "pilotage" implicite par les activités. L'empirisme des dispositifs s'en trouve ainsi non seulement préservé mais renforcé.

- Fonctionnement empirique²³¹

Cet empirisme n'est jamais remis en cause par les auteurs dans la mesure où ils ne définissent à aucun moment ce qu'ils entendent exactement par savoir lire. Soit, en effet, ils se contentent du

²³¹ J'emploie le terme d'empirisme à défaut d'un terme plus satisfaisant. En effet, l'empirisme dont il est ici question ne se manifeste, en fait, que par la distorsion entre la "théorie" affichée et les propositions d'actions. Il n'est ainsi jamais pensé comme tel (autrement dit, à aucun moment, les auteurs ne disent : « voilà ce que nous avons constaté, voilà ce qui fonctionne ou comment cela fonctionne. »). Mais si aucune expérience explicite n'est convoquée pour justifier les différents choix, cela ne veut pas dire qu'implicitement il ne soit pas fait appel à l'expérience individuelle et collective de chacun même si cette expérience n'est pas ou ne peut être décrite (expérience en fait largement construite, ou reconstruite, par les propositions des auteurs). J'ai donc choisi d'utiliser le terme d'"empirisme" de préférence, par exemple, à celui d'"habitude", à cause du recours incessant et implicite à cette expérience toujours présumée, mais jamais précisée, des maîtres de CP (expérience présumée, en fait, des manuels d'apprentissage de la lecture et non de l'apprentissage effectif de celle-ci).

bref « Lire, c'est comprendre », qui n'apporte rien sans une définition minimale des objets de "lire" et de "comprendre", soit ils définissent ce qu'ils entendent par savoir lire en prenant pour référence la lecture experte. Aucun manuel ne propose, par exemple, de définition, ou de description, de ce que doit être la lecture d'un élève en fin de CP. Une telle définition permettrait pourtant de caler les objectifs de l'ensemble de l'apprentissage, c'est-à-dire, suivant le vocabulaire utilisé, de dresser une liste des compétences à atteindre en fin de CP. Il resterait alors à établir une évaluation de ces compétences, c'est-à-dire de proposer une ou plusieurs activités de lecture permettant de les évaluer. On voit combien le sujet est polémique puisqu'il nécessite au moins, dans un premier temps, de préciser, d'une part, le texte à lire et, d'autre part, ce qu'il est raisonnable d'attendre en terme de compréhension de ce texte à l'issue du CP puis, dans un second temps, de se donner les moyens de mesurer la performance des élèves. Faute de proposer cette démarche en trois temps : 1 – définition de ce que doit être la lecture d'un élève de fin de CP ; 2 – compétences (ou objectifs) à atteindre pour correspondre à cette définition ; 3 – évaluation de ces compétences, les manuels se condamnent à fonctionner, de façon aveugle, à partir des activités mises en place. Ceci ne veut pas dire que ces activités soient inadaptées à l'apprentissage de la lecture, mais qu'elles ne sont pas finalisées, ni nécessairement cohérentes à l'orientation annoncée par les auteurs (par exemple : guide pédagogique privilégiant un travail sur le "sens", dispositif pédagogique privilégiant un travail sur le "code"). Cette absence de définition du "savoir lire" en fin de CP est d'ailleurs tout particulièrement préjudiciable pour les élèves en difficulté puisque l'on ne sait jamais exactement comment situer la ou les difficultés qu'ils rencontrent par rapport à une référence. Comme ils ne sont, de fait, en difficulté que par rapport aux activités pratiquées en classe, on voit combien le fonctionnement empirique du système finit par être pervers et combien, encore une fois, l'évaluation "rationalise" ce qui n'a fait l'objet d'aucune prise de position théorique rationnelle préalable.

- Monde représenté

En dépit de quelques différences de détail, il est possible de dresser une sorte de "portrait-robot" du monde représenté dans les manuels observés. Le trait majeur paraît bien en être le conformisme. Les très nombreux personnages d'enfants y sont en effet dans l'ensemble aussi sages que l'est leur environnement. La nature est généreuse, les animaux sont toujours familiers et "gentils", les adultes, peu présents, sont bienveillants, etc. Aucune agression n'est vraiment à craindre car aucune n'est dangereuse²³². On cherche en vain dans ces récits des actants crédibles en position d'opposant. L'enfant de ces récits est en fait un "enfant-roi" vivant dans un écosystème éternellement printanier. Lorsqu'un problème se présente, un brin de magie ou un peu de patience suffisent à le résoudre ; aucun effort n'est jamais requis. En cela, ce monde est assez analogue à celui que proposent les clips télévisuels produits par la publicité dans lesquels tout se résout par un simple geste. L'analogie est d'autant plus forte que les structures narratives

²³² Voir aussi sur le même sujet : Bastien, G. (1987). *L'étrange secret des méthodes de lecture*. Lyon : CRDP, par ex. p.279 et suivantes.

(personnages peu nombreux, intrigue sans surprise, etc.) et les sources d'inspiration (bandes dessinées, dessins animés et contes traditionnels pour les principales) sont identiques. Les récits du corpus trouvent ainsi leurs référents dans des supports qui gommant systématiquement toute allusion au temps et au travail, deux éléments pourtant absolument nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

- Conclusion

On trouve les traces de ces cinq points communs dans l'utilisation répétée des mêmes exercices (livres de l'élève ou cahiers d'exercices) ou de la même "leçon" de lecture canonique (guide pédagogique), et cela, de *Lecture en fête* (1986) à *Grindelire* (1999)²³³. Les guides pédagogiques, à tout le moins dans leur présentation théorique, quand elle existe, présentent certes une autre vision, beaucoup plus nuancée et moins consensuelle. Mais, et ce pourrait être un autre point commun à ces manuels, l'écart est souvent considérable des considérations théoriques de ces guides pédagogiques aux applications pratiques effectives. Ces dernières réduisent en effet le plus souvent à très peu de chose les innovations théoriques annoncées. Ces points communs mettent en relief ce que les habitudes scolaires ont d'extrêmement prégnant. On retrouve en effet, dans ces cinq points, beaucoup des ingrédients déjà relevés par Bastien (1987) dans son étude diachronique des manuels de lecture de 1930 à 1985.

3.1.4.2. Convergence et évolution dans l'ensemble des manuels observés

Si innovation ou évolution il y a, c'est avant tout du côté de la place et du rôle de l'enseignant et des savoirs dans l'apprentissage de la lecture. La place et le rôle traditionnellement dévolus aux uns et aux autres sont remis en cause ou redéfinis par les manuels du corpus. J'ai nommé "retrait" cette remise en cause. Quatre "retraits" principaux caractérisent ainsi l'évolution pédagogique et didactique de ces manuels : le retrait magistral, le retrait du savoir, le retrait de l'effort et le retrait du texte.

- Le retrait magistral

Le retrait magistral n'est pas revendiqué comme tel. Il apparaît implicitement dans les choix "constructivistes" faits par les manuels les plus récents. Il n'est en effet désormais plus question d'enseignement mais d'apprentissage. Cet apprentissage est toujours l'œuvre de l'élève apparemment seul (ou plutôt de l'enfant, terme toujours préféré par les manuels). Celui-ci n'apprend en effet plus à lire mais "s'apprend" à lire²³⁴. Il doit être actif sans que cette activité soit définie, sans que, par exemple, soient mises en perspective l'activité d'un élève qui apprend à lire et celle d'un élève qui "s'apprend" à lire. Les différents guides pédagogiques, lorsqu'ils présentent un exemple d'activité d'apprentissage de la lecture, ne nous montrent ainsi que des

²³³ En effet, c'est dans l'activité quotidienne de la classe, c'est-à-dire dans les exercices de lecture, exercices reconnus comme appartenant au corpus des exercices / activités d'apprentissage de la lecture que se légitime en grande partie l'appartenance des manuels d'apprentissage de la lecture au champ de cet apprentissage (quasiment identifié alors comme une discipline autonome). Sur ce sujet, voir, par exemple, Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires – Réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, n°38, p.95-96.

²³⁴ La "formule" apparaît pour la première fois dans le livre du maître accompagnant le manuel *Mika* (1996).

élèves en train de lire, ou de “s’apprendre” à lire. Le maître n’est jamais présent. Les manuels n’envisagent même pas le fait que le support sur lequel travaille l’élève puisse avoir été préparé ou que la situation dans laquelle il se trouve est nécessairement une situation scolaire. Ce retrait magistral naturalise en quelque sorte l’apprentissage de la lecture. Aucune intervention ne semble nécessaire et l’élève “s’apprend” tout seul. Les analogies à d’autres apprentissages, comme la marche ou la natation, renforcent d’ailleurs cette conception. Le constructivisme se trouve ainsi confondu avec une forme de non-interventionnisme pédagogique. Si cette conception, développée dans les parties théoriques des guides pédagogiques, n’est pas reprise en l’état dans les développements pédagogiques, elle n’en diffuse pas moins à travers l’organisation des séances proposées. Les manuels les plus anciens du corpus mentionnent encore une activité magistrale explicite que les manuels les plus récents ont totalement abandonnée²³⁵. Désormais, les différents dispositifs semblent fonctionner tout seuls. Ils paraissent ainsi avoir acquis une relative objectivité garantie par le fait que ce sont les élèves et non le maître “qui travaillent” sans se préoccuper aucunement de ce que pouvaient faire précédemment les uns et les autres.

- Le retrait du savoir

Le retrait du savoir se caractérise par le fait que les auteurs ne définissent jamais l’objet de l’apprentissage. On ne sait jamais, comme je l’ai écrit ci-dessus, quel est ce “savoir lire” auquel les élèves doivent parvenir. Si cette absence de définition initiale ne pose pas de problèmes majeurs pour l’apprentissage des relations grapho-phonologiques dans la mesure où chaque phonème appris est clairement identifié, il n’en va pas de même pour tous les aspects “compréhension / signification des textes” qui ne sont, quant à eux, jamais précisés. Cette absence de précisions rend assez difficile, sinon impossible, un enseignement explicite de la compréhension puisque aucun objet n’en a été défini. À la limite, il semble même, comme l’écrit Bernardin (2001), qu’elle n’ait pas besoin d’un enseignement spécifique²³⁶. La compréhension advient ainsi, en quelque sorte, naturellement, au terme des opérations de déchiffrement. Cette conception de la lecture et de son apprentissage permet de lire l’expression « lire, c’est comprendre » selon l’acception suivante : lire, c’est-à-dire déchiffrer ou décoder, c’est comprendre. La réalisation du premier entraînant nécessairement celle du second, il est alors très facile d’évaluer la lecture. Il suffit pour cela, par exemple, de demander aux élèves de lire à voix haute, le seul critère de réussite, objectif et fiable, étant la conformité des conversions grapho-phonologiques. L’atteinte de l’objectif est donc facilement mesurable et chacun, ou presque, peut contrôler sa performance. Certains élèves risquent ainsi, soit d’associer déchiffrement et

²³⁵ Voir les très nombreuses mentions dans les premiers d’expression du type : « le maître dit... », « le maître fait... », etc. remplacées dans les seconds par : « étape 1, 2, 3, ... », « objectif n°1, n°2, n°3, ... », etc. Une apparente objectivité s’est ainsi substituée à la présence magistrale.

²³⁶ « Selon le rapport de l’IGEN [Inspection Générale de l’Éducation Nationale (1995), *op. cit.*], [...] le travail autour de la compréhension dans les classes est insuffisamment développé, y compris en fin de cycle 3. Serait-ce l’indice que pour les enseignants, l’essentiel est l’affaire du cycle 2 ou bien que la compréhension, allant de soi, ne « s’enseigne » pas ? » Bernardin, J. (2001). Contre l’évidence du simple... l’entrée dans une autre culture. In Chauveau, G. (dir.) (2001), *Comprendre l’enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz, p.25.

compréhension, soit d'attendre une validation externe de cette dernière (Goigoux, 2001)²³⁷. Au risque de conforter cette adéquation, les auteurs privilégient le plus petit dénominateur commun : la combinatoire. Seuls, par conséquent, comme nous l'avons déjà vu, les aspects les plus formels de la lecture sont pris en compte et le savoir est devenu un savoir-faire, une méthodologie sans objet. Certains exposés théoriques des guides pédagogiques, et je pense tout particulièrement à celui de Chauveau (1996) dans le manuel *Mika* (1996), laissent pourtant entrevoir une autre conception de la lecture.

- Le retrait de l'effort

J'ai appelé "retrait de l'effort" l'absence de toute référence au travail. Les récits du corpus ne mettent, par exemple, quasiment jamais en scène un personnage qui travaille. Tout juste peut-on apercevoir ça et là, sur les illustrations, un personnage secondaire sur les lieux de son travail. Ce qui vaut pour les textes de fiction vaut également pour le travail effectif des élèves. Ainsi, lorsqu'il leur est demandé d'apprendre un mot, une expression, à aucun moment, les auteurs n'ont recours au "par cœur". Les élèves doivent "photographier" le mot ou l'expression puis le stocker en mémoire. L'opération est instantanée et aucun effort n'est requis. Cette négation du travail interdit par conséquent à l'élève toute prise en main explicite de ses apprentissages. La transparence ainsi installée des activités requises pour apprendre à lire empêche en effet la prise de conscience des opérations nécessaires à cet apprentissage. Tout semble se passer, en quelque sorte, implicitement. Or, d'une part, ainsi que l'indique Gombert (2003),

[les] processus implicites ne sont pas suffisants pour conduire à la lecture habile. En particulier, ils sont impuissants à installer chez le lecteur la connaissance consciente des règles à appliquer pour correctement lire et orthographier. C'est toutefois sur la base des apprentissages implicites que *l'indispensable* instruction explicite (l'enseignement) va permettre l'installation de traitements alphabétiques puis orthographiques. [C'est l'auteur qui souligne]²³⁸

Et, d'autre part,

les connaissances contrôlées installées par enseignement [...] joueraient [...] un rôle fondamental. En effet, outre de permettre la répétition de l'activité chez le débutant (et donc les conditions de l'apprentissage implicite), l'apprentissage explicite de la lecture (et de l'orthographe) conduirait à l'installation d'un ensemble de connaissances susceptibles d'être utilisées pour contrôler le produit des processus automatiques²³⁹.

Ce n'est donc pas parce qu'un certain nombre d'apprentissages ont lieu implicitement que tous les apprentissages doivent nécessairement se faire suivant le même principe. Les opérations de

²³⁷ « Tout au long de leur scolarité primaire, des élèves en difficulté sont ainsi confortés dans l'idée que la compréhension n'est pas le fruit d'un processus autonome, autocontrôlé, mais qu'il est sous la dépendance d'une tutelle externe, celle du maître qui valide la qualité du déchiffrage et qui pose des questions facilitant la compréhension » Goigoux, R. (2001). De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture. *Ibid.*, p.85.

²³⁸ Gombert, J.-E. (2003). L'apprentissage des codes grapho-phonologique et grapho-sémantique en lecture. In Romdhane, M. N., Gombert, J.-E. & Belajouza, M. (Éds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*. Rennes et Tunis : Presses Universitaires de Rennes et Centre de Publication Universitaire de Tunis, Psychologie, p.20.

²³⁹ *Ibid.*, p.23-24.

type “méta”, notamment celles des contrôles de tâches, ont besoin d’un substrat explicite ou explicitable qui puisse servir de base consciente à ces contrôles. Dans cette perspective, “retirer l’effort” revient à retirer la trace consciente de l’apprentissage, autrement dit à retirer le seul élément tangible sur lequel peut agir l’apprenti lecteur. L’effort, ou le travail, représente sans doute le coût cognitif inhérent et inévitable de tout contrôle cognitif conscient. Pour apprendre à lire, finalement, il ne suffit pas d’attendre les fées. Elles ne viendront pas. Toute prise de contrôle, par conséquent tout apprentissage, est ainsi un désenchantement. Mais il n’y a apparemment pas d’autres alternatives. Le nier ne revient qu’à enfermer les élèves dans une représentation un peu magique du travail intellectuel.

- Le retrait du texte

Le quatrième et dernier retrait, celui du texte, n’est en fait que la conséquence ou la cristallisation des trois autres retraits²⁴⁰. Le texte est en effet, par définition, ce qui résiste à l’apprentissage de la lecture. Or, faute d’avoir initialement défini le “savoir lire”, les auteurs sont incapables de dire en quoi consiste la lecture de tel ou tel texte particulier (retrait du savoir et retrait magistral). Tous les dispositifs d’apprentissage de la lecture alors mis en place dans les manuels du corpus évitent la confrontation avec le texte (retrait de l’effort). La lecture-devinette, les jeux avec les mots (effet “scrabble”), l’illustration omniprésente, tout conspire à faire du texte un prétexte. Les rapports installés par la “leçon” de lecture entre le texte et l’illustration sont en l’occurrence exemplaires. Le texte assume donc plusieurs rôles. Il sert ainsi successivement de support : à la “vérification / contrôle” de la pertinence des “hypothèses” émises lors de l’étude préalable de l’illustration ; à la reconnaissance des mots déjà connus par les élèves ; au déchiffrement de quelques mots encore jamais rencontrés en lecture mais néanmoins abordables et à la lecture à voix haute. Les enjeux textuels ne sont jamais abordés. Aucun manuel, pas même le manuel *Pas à page* (1998), qui est pourtant le seul à envisager le texte comme une unité signifiante, ne propose, par exemple, de s’interroger sur le monde représenté, sur les actions des différents personnages ou sur l’intérêt du récit²⁴¹. Les quelques questions posées aux élèves ne portent le plus souvent que sur le relevé de quelques informations explicites, questions destinées avant tout à contrôler les capacités de déchiffrement des élèves. Comme l’étude de l’implicite n’est jamais envisagée, les textes paraissent ainsi avoir épuisé leur signification au terme de ce déchiffrement. La passivité de certains élèves, notamment les élèves en difficulté ou ceux, et ce sont souvent les mêmes, qui ne trouvent pas chez eux de questionnement critique sur les textes, peut en partie s’expliquer par cette absence de travail explicite sur « ce que ne dit pas en clair le texte ». Il ne s’agit pas de mettre en place des procédures complexes mais juste de poser quelques questions très simples (par exemple, sur l’attitude de tel ou tel personnage ou sur les raisons qui font que celui-ci est “méchant” et celui-là “gentil”). Ce questionnement a pour principal objectif, à travers une interrogation des enjeux non explicites du texte, de donner aux élèves un projet de lecture

²⁴⁰ J’entends ici par texte, le récit qui sert de support aux différentes “leçons” de lecture.

²⁴¹ Voir en 3.2.2. « La compréhension », pour l’évolution des manuels les plus récents.

excédant la seule reconnaissance des mots. En effet, si cette reconnaissance est une motivation suffisante au tout début de l'apprentissage de la lecture, elle devient vite une fin en soi qui demande à être dépassée²⁴². L'absolue nécessité de son déchiffrement doit donc être nécessairement accompagnée de situations dans lesquelles, selon Chauveau (2001) :

Le jeune enfant qui essaie de lire [ait à] se demander : « pourquoi lire ce texte ? » (processus culturel) et « que veut dire ce texte ou celui qui l'a écrit ? » (attitude énonciative)²⁴³.

- Conclusion

Par ailleurs, ces quatre “retraits” se traduisent, surtout dans les manuels d'après 1995, par un recours systématique aux activités ludiques. Si les exercices restent certes fondamentalement les mêmes, ils sont désormais présentés sous forme de jeu, ainsi, là où l'on trouvait un exercice du type : « Remets en ordre les mots de la phrase », on trouve désormais un exercice intitulé « Le jeu des indiens²⁴⁴ ». L'élève apprend donc explicitement à jouer et, au mieux, implicitement, à lire. Le maître devient une sorte d'animateur et les textes des supports à des joutes ayant peu de rapport avec les enjeux textuels. Tout concourt en fait à détourner l'élève d'une pratique scolaire des apprentissages. La confusion des supports et des activités de l'environnement (social, au sens large) avec ceux de l'école rend de plus en plus malaisé le repérage des savoirs spécifiquement scolaires. L'interpénétration des différents univers est de plus en plus évidente. Les sources d'inspiration sont les mêmes et la pédagogie finit par ressembler à un grand jeu télévisuel. Dans ces conditions on pourrait s'interroger sur le rôle formateur des guides pédagogiques. Les innovations qu'ils proposent s'apparentent bien souvent à de simples opérations de marketing. Étant rarement suivies d'effets dans l'exposé des leçons, ces innovations servent en réalité à masquer le conservatisme fondamental des dispositifs pédagogiques effectivement proposés, les seules véritables innovations ne concernant finalement que la présentation matérielle des manuels : aspect ludique des activités, illustrations de plus en plus présentes, utilisation d'outils dits “multimédias” (disque compact, cédérom, recours aux sites Internet des éditeurs...).

3.1.4.3. Divergences dans l'ensemble des manuels observés

- Corpus de textes

Les manuels font deux types de choix, le premier entre texte(s) filé(s) sur l'ensemble de l'année et textes indépendants, le second entre textes dits “authentiques” et textes conçus pour le manuel

²⁴² Il est par conséquent également impératif d'inverser aussi souvent que possible l'ordre canonique de la “leçon” de lecture (illustration en premier, texte en second) afin de ne donner à l'illustration qu'un rôle d'adjuvant. La signification doit en effet être impérativement et prioritairement élaborée à l'aide du texte afin d'éviter que l'illustration ne “cannibalise” ce dernier. Dans tous les cas, un travail spécifique sur l'apport réciproque d'informations doit être mené, toujours dans l'objectif de fixer avec le plus de précision possible les territoires de chacun.

²⁴³ Chauveau, G. (dir.) (2001), *op. cit.*, p.183.

²⁴⁴ *Abracadalire GP* (1996), *op. cit.*, p.48. « Le jeu du chef de gare », « Les étiquettes en récréation », « Le jeu du voleur », « Le jeu des espions », etc. sont tous des titres d'exercices traditionnels devenus des jeux. Voir, *Ibid.*, pp.40-68.

considéré²⁴⁵. Aucune argumentation ne vient justifier ces choix. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, les manuels d'apprentissage de la lecture qui, dans leur présentation, valorisent l'utilisation de textes "authentiques", corrigent leur choix de textes en proposant des textes, certes "authentiques", mais toujours adaptés, ne serait-ce que par la taille ou les difficultés syntaxiques et combinatoires, différentes selon la période de l'année. On ne voit plus bien alors la différence entre ces textes et certains récits très élaborés, écrits spécifiquement pour servir à l'apprentissage de la lecture, comme peuvent l'être, par exemple, ceux d'*Abracadalire* (1996), de *Pas à page* (1998) ou de *Grindelire* (1999). Derrière ce souci de l'authenticité se profile en fait le modèle, cette fois au sens d'objet d'imitation, de l'expert. À lire ces auteurs, on a surtout l'impression qu'il faudrait tout faire, tout de suite. Ils déroulent ainsi toute une théorie de compétences expertes, qu'il est bien entendu indispensable d'acquérir pour être un jour un lecteur compétent, mais qu'il est tout à fait déraisonnable d'imposer dès le CP. Nul ne conteste en effet l'importance qu'il y a à pouvoir varier ses stratégies de lecture, à être capable de lire tous les types de textes, à reconnaître au premier coup d'œil un genre, un auteur, un illustrateur, à savoir rechercher et trouver une information dont on a besoin, etc.

- Les progressions

Comme je l'ai écrit plus haut, les manuels, à partir des années 1990, élaborent tous leurs progressions en référence aux mêmes tables de relevés de fréquences lexicales et/ou phonémiques (Catach, 1978, 1980). Ceci me conduit à faire deux remarques, l'une sur les principes sous-jacents de ces manuels, l'autre sur la mise en œuvre de ces principes. En utilisant ces références, les auteurs indiquent implicitement l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage des relations grapho-phonologiques au détriment de l'apprentissage de la compréhension par exemple et, ils s'offrent, par ailleurs, à bon compte une caution scientifique, ceci pour la convergence. J'écris à bon compte car ce qui est très surprenant, c'est que tout en se servant des mêmes références, les manuels ne suivent pas les mêmes progressions. Ce n'est pas simplement le choix, parfois reconnu et justifié par les auteurs, de corriger les tables de fréquence par des aménagements portant sur la facilité à transcrire ou à reconnaître certains phonèmes – ou certains mots d'usage courant – qui peut rendre compte de telles variations. On est en effet en droit d'émettre l'hypothèse qu'un phonème dit "facile à transcrire" pour tel manuel devrait aussi l'être pour tous les autres. Or, force est de constater que ce n'est pas le cas. On ne peut alors que s'interroger sur la fonction des références utilisées.

- Les références théoriques et institutionnelles

La partie "théorique" des guides pédagogiques, quand elle existe, semble ainsi décrochée de la partie "pédagogique" du manuel qui paraît alors fonctionner toute seule. La plupart des références ne sont donc proposées, le plus souvent, qu'à titre de "faire valoir" (notamment en ce qui

²⁴⁵ Texte(s) filé(s) : même monde et mêmes protagonistes tout au long de l'année, succession de petits récits (ex. : *Ratus*, *Gafi*, *Lire au CP...*) vs textes indépendants : de 5 à 15, monde et protagonistes différents à chaque fois (ex. : *Paginaire*, *Pas à Page*, *Grindelire...*). Textes "authentiques" : textes qui n'ont pas été écrits dans le but d'apprendre à lire vs textes conçus pour cet apprentissage.

concerne les recherches les plus récentes). Elles ne sont pas intégrées au dispositif d'apprentissage de la lecture. Chaque manuel propose ainsi un ensemble de références *a priori* idiosyncrasiques – guides pédagogiques spécifiques, objectifs mis en cohérence avec les arguments avancés... J'écris "*a priori*" parce que les divergences théoriques sont, d'une part, souvent superficielles et, d'autre part, plus affichées que réelles. Elles ne résistent pas, comme nous l'avons vu plus haut, à l'exposé des leçons. Enfin, il paraît intéressant de souligner que "l'arsenal" théorique est en constante augmentation (de 1986 à 1999) : quelques pages dans les manuels les plus anciens, plusieurs chapitres dans les plus récents.

Ces références théoriques, comme les références institutionnelles, ne sont pas réactualisées. On peut ainsi lire par exemple, encore en 2010, dans le livre du maître du manuel *Ratus* (1987), best-seller de ces 20 dernières années, que celui-ci est conforme aux Programmes officiels de 1985. Il en va de même bien entendu pour les références théoriques.

- Difficultés de lecture et évaluation

Les évaluations présentées par les différents manuels, comme nous l'avons vu en 3.1.4.1., évaluent les apprentissages effectués par le manuel. Elles n'évaluent pas un éventuel "savoir lire" puisque celui-ci n'est jamais défini. Le système fonctionne ainsi de façon *ad hoc*. Les évaluations justifient les apprentissages qui eux-mêmes justifient les évaluations qui, etc. La prise en compte des élèves en difficulté ne peut alors se faire que dans et par le système. Avant même d'être en difficulté par rapport à l'apprentissage de la lecture, ils sont d'abord en difficulté par rapport aux exercices auxquels ils ont échoué même si cet échec est le signe d'un problème en rapport avec l'apprentissage de la lecture. Il est donc très difficile de faire un diagnostic à partir de ces problèmes dans la mesure où la non-réussite à tel ou tel exercice n'est pas corrélée avec un apprentissage repéré. Les activités dites de "remédiation" ne peuvent donc porter, et ne portent d'ailleurs, que sur les difficultés rencontrées lors des diverses évaluations, renforçant à leur tour l'ensemble du dispositif. Les manuels d'apprentissage de la lecture fonctionnent ainsi de façon autonome. Ce qu'ils gagnent en cohérence, ils le perdent en pertinence. En se centrant en effet presque exclusivement sur le "code" et sur les informations explicites des textes lus, les manuels du corpus se dotent, à peu de frais, d'une rationalité objective qui leur est justement conférée par leur capacité à évaluer... leurs activités. L'ensemble est donc cohérent. En réalisant ce tour de force, les manuels du corpus renoncent à aborder, par exemple, les problèmes liés à la compréhension des textes (identification et intégration des informations pertinentes, implicite, enjeux des textes...). Ils assimilent de la sorte la lecture à une activité extrêmement formelle, laissant de nombreux élèves croire qu'il suffit de décoder et/ou de repérer quelques informations pour avoir compris un texte, activité certes essentielle mais qui n'est qu'une composante de l'acte de lire.

3.1.4.4. Conclusion, le “ludique” et les illustrations

Cette manière de concevoir la lecture et son apprentissage implique en fait assez peu le lecteur. La relation aux textes, requise par les manuels du corpus, ne demande pas d'en interroger leur contenu. Elle est ainsi en adéquation avec les histoires et le monde représenté dans les récits proposés par les manuels du corpus. Dans ces récits, tout est en effet un peu “plat”, aseptisé, que ce soit les intrigues, les personnages ou les enjeux. Les problèmes, comme dans les apprentissages réalisés à l'école, ne sont jamais graves, un coup de baguette magique, un peu de remédiation, et tout va pour le mieux. Aucun effort n'est nécessaire, il suffit de jouer et d'attendre. Ces mondes sont hors du temps comme le sont les systèmes auxquels ils appartiennent. Il y fait d'ailleurs toujours imperturbablement beau et, à lire ces récits, on a l'impression qu'ils se réduisent souvent à une sorte de grand clip publicitaire ou de grand jardin d'attractions, impression d'autant plus sensible que les manuels sont récents. Les sources d'inspiration, les thèmes et les décors sont d'ailleurs les mêmes d'un support à l'autre (clip publicitaire, album, bande dessinée, récits des manuels du corpus, etc.). Une certaine porosité s'installe ainsi d'un récit à l'autre, comme si, pour convaincre le lecteur, il ne fallait lui proposer que ce qu'il connaît déjà et qu'il est immédiatement prêt à accepter. L'ensemble dégage en effet un conformisme que rien, sinon la peur de déplaire, ne vient justifier. Or, comme nous l'avons vu, le travail proposé sur ces récits étant essentiellement formel, ne risque-t-on pas implicitement, dans la mesure où il n'est à aucun moment interrogé, de cautionner ce conformisme et de n'apprendre au fond aux élèves qu'à déchiffrer et consommer des produits conçus pour cet usage.

Bien que le registre en soit un peu différent, le fait que tout semble aller de soi, sans qu'il y ait besoin de faire un effort, me paraît confirmer ce lent glissement vers des formes d'équivalence ou de substitution entre apprentissage et consommation, voire entre apprentissage, consommation et analogie au traitement informatique de l'information. Le travail n'étant, en effet, plus jamais requis, le mot n'est d'ailleurs jamais associé à une activité d'élève et, mis à part quelques personnages très secondaires, aucun personnage des récits du corpus ne travaille, tout semble un peu magique, comme lorsque l'on “joue” avec un ordinateur ou comme lorsque l'on achète un objet, un simple geste suffit et tous les problèmes sont résolus. L'effort intellectuel, déjà difficile à rendre perceptible, devient totalement indolore et invisible, quand il n'est pas complètement absent. L'enseignant lui-même se tient en retrait. Les dispositifs d'apprentissage mis en place paraissent ainsi fonctionner tout seuls. Pourtant, bien que tout contribue à déréaliser la situation pédagogique, l'enseignant est toujours là, et même si sa parole et son action sont implicites, c'est toujours lui le responsable des apprentissages. L'aspect ludique des activités et le rôle de l'illustration dans la “leçon” de lecture telle que les manuels du corpus la décrivent me paraissent rencontrer directement ces préoccupations.

Le “ludique” semble en effet avoir envahi tous les manuels d'apprentissage de la lecture. Ainsi on ne trouve pratiquement plus, dans les manuels les plus récents, de consigne d'exercice qui ne

soit pas libellée sous la forme d'un jeu. Tous les supports sont concernés, qu'il s'agisse des livres de l'élève, des cahiers d'exercices ou des logiciels d'accompagnement. Cet aspect de l'apprentissage recoupe la volonté de retrait magistral et, avec ce retrait, la suspension de l'autorité. Les règles de jeux ou celles des algorithmes de logiciels ne sont pas moins contraignantes que les consignes de "travail" et, pourtant, les élèves acceptent les unes et refusent les autres. Cela tient, me semble-t-il, en grande partie à la représentation que les élèves se font des différents objectifs. En effet, lorsqu'ils jouent, l'objet de leur désir est dans le jeu, qu'il s'agisse d'un jeu de rôle ou d'une compétition, il n'est pas dans l'apprentissage qu'ils sont en train de réaliser. Au contraire, lorsqu'ils travaillent, l'objet de leur désir n'est pas dans le travail, identifié comme "travail pour...", c'est-à-dire comme un "outil" d'apprentissage, il est dans l'objet de l'activité (c'est du moins l'effet recherché). Pour beaucoup d'élèves, il est permis de se demander s'ils ne vont pas apprendre à jouer avant – ou peut-être même à la place – d'apprendre à lire, en d'autres termes s'ils ne vont pas en rester aux apprentissages implicites. Contrôler une activité nécessite une prise de conscience de cette activité et elle est caractérisée par une attitude réflexive de type "méta". La confusion des différents niveaux d'intervention ne me paraît souhaitable ni pour les élèves, ni pour le maître. On retrouve ici les problèmes de la définition de l'acte de lire et de son évaluation. En effet, si les élèves jouent, qu'est-ce qui est en fait évalué ? La lecture ou le jeu ? En même temps, cette difficulté en soulève une autre, plus profonde, qui consiste à penser la lecture et son apprentissage comme dépourvus d'attraits. Jouer à la place de lire, c'est-à-dire comme je viens de le dire se donner comme objet, comme désir, le jeu à la place de la lecture, c'est tout de même éviter de lire et déplacer le lieu d'investissement, même si, implicitement, il s'agit de lire quand même. On a un peu l'impression que pour les auteurs des manuels du corpus, il s'agit de "faire passer la pilule", pilule assimilée à l'apprentissage de la lecture.

L'usage de l'illustration confirme et renforce cette attitude. Alors qu'elle est toujours présentée comme une aide à la compréhension des textes, elle tend en fait à se substituer à leur lecture. Toute "leçon" de lecture, comme je l'ai rappelé, commence en effet par un travail d'anticipation sur le texte à lire à partir d'une illustration. Ce travail initial transforme nécessairement la lecture du texte effectuée ultérieurement. Celui-ci n'est en effet plus perçu comme un objet ouvrant à la découverte du sens qui lui est propre mais comme un procès de vérification d'un sens qui lui est, sinon complètement extérieur, à tout le moins médiatisé. Les élèves lisent donc un texte dont ils "connaissent" déjà le contenu. La mise en images, le « petit cinéma intérieur » dont parle Bentolila (1997), risque alors de ne plus fonctionner puisque celle-ci a eu lieu avant la lecture du texte. Une sorte de dépendance vis-à-vis de l'image s'installe ainsi, séance après séance. Le texte, n'étant pas interrogé au-delà de cette simple reconnaissance d'une signification construite ailleurs, perd beaucoup de son intérêt. À quoi bon (et pourquoi ?) faire l'effort de lire si l'on sait déjà ce qu'il y a à lire ? L'illustration, telle qu'elle se présente dans les manuels du corpus, n'exige en outre, pour être comprise, aucune démarche ou compétence particulière. Sa signification est, en

quelque sorte, immédiatement et intégralement disponible dans l'acte même de regarder. Aucun apprentissage préalable n'est nécessaire, l'illustration n'ayant pas en effet, à proprement parler, de "code" ou de langage spécifique. En écrivant cela, je ne dis pas, bien entendu, que l'apprentissage d'une lecture attentive (herméneutique) de l'image ne soit pas nécessaire, mais, qu'à un niveau littéral de saisie de l'information (heuristique), l'image, bien que supposant bien entendu une manière de voir, présente sur le texte cet avantage incontestable de ne pas nécessiter l'apprentissage d'un code pour être comprise. Cette capacité de l'illustration à signifier "tout de suite" permet aux manuels de travailler sur le "sens" sans passer par le "code". Ils font ainsi l'économie de la confrontation directe avec les difficultés du décodage. Du coup, les élèves en difficulté, pour lesquels c'est justement l'apprentissage du "code" qui résiste, se trouvent confortés dans une pratique de type anticipatif. Ils partent du connu (l'illustration) pour aller vers l'inconnu (le texte). Dans une certaine mesure, même s'ils n'ont pas lu le texte, tant que l'illustration garantit la signification, tout va bien.

Lire, c'est avant tout lire un texte et, si celui-ci présente, provisoirement, trop de difficultés pour être compris, il n'est pas interdit au maître de le lire à haute voix. Ce qui importe, c'est de construire des images, de la signification et du sens, à partir des mots et non l'inverse. L'illustration ne doit par conséquent être convoquée que le plus tard possible, comme ultime activité et interprétation possible, quand tout le travail de déchiffrement, d'évocation et d'interprétation a déjà été réalisé.

3.2. Recherche entreprise dans le cadre de l'ONL (Observatoire National de la lecture)

A la suite de la publication de mon travail de thèse, l'Observatoire National de la Lecture m'a proposé de faire partie d'un groupe d'étude des manuels d'apprentissage de la lecture²⁴⁶. L'Observatoire avait fait paraître en 2003 un ouvrage intitulé *Le manuel de lecture au CP*²⁴⁷. Bien que nos corpus d'observation étaient de taille inégale, cinq titres pour l'ONL, onze pour le mien, les cinq titres retenus par l'ONL faisaient partie de mon corpus²⁴⁸. Les résultats publiés dans *Le manuel de lecture au CP* recoupaient très largement les miens en ce qui concernait l'identification des mots, la compréhension et l'évaluation, c'est-à-dire les trois domaines d'apprentissage de la lecture observés et mesurés par l'ONL. Nous avons décidé de reprendre ce travail et de lui adjoindre les domaines de la production écrite et des aspects culturels que j'avais abordés dans mon travail de thèse. Cette reprise avait pour objectif d'harmoniser nos approches et d'élaborer une démarche d'observation fiable des manuels d'apprentissage de la lecture. Notre groupe d'études sur les manuels d'apprentissage de la lecture a ainsi travaillé de 2004 à 2010 sur les cinq domaines ci-dessus désignés – identification des mots, compréhension, évaluation, production

²⁴⁶ Groupe de travail sur les manuels d'apprentissage de la lecture composé de V. Neveu, M.É. Delpierre-Sahuc, I. Mazel, B. Germain, J.-M. Muroi (jusqu'en 2007) et moi-même.

²⁴⁷ Germain, B., Le Guay, I. et Robert, N. (dir.) (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : SCEREN-CNDP (diff. Hatier), Savoir Livre.

²⁴⁸ *Lecture en fête* (1986) ; *Ratus* (1987) ; *Lire au CP* (1990) ; *Gafi* (1992) ; *Grindelire* (1999).

d'écrits et aspects culturels – à partir d'un corpus d'ouvrages en partie différent des deux précédentes recherches²⁴⁹. Je vais très rapidement revenir sur les résultats que nous avons en commun car, en l'occurrence, le travail du groupe d'étude a essentiellement conforté ces résultats. En revanche, je vais présenter plus longuement les deux autres domaines. En effet, si les résultats ne sont pas, là non plus, très différents de ceux auxquels j'étais parvenu, la méthodologie a considérablement évolué. Ainsi, ce qui sans aucun doute relevait parfois de l'intuition ou de la conjecture dans ma recherche de thèse a désormais pu être, sinon tout à fait objectivé, à tout le moins précisé. Par ailleurs, l'écriture de l'ouvrage intitulé *Étude des manuels de lecture au CP* (titre provisoire) s'est faite en deux temps²⁵⁰. Dans un premier temps, chacun d'entre nous était responsable de l'écriture d'une partie. J'ai personnellement écrit la partie « Aspects culturels ». Dans un second temps, puisque la recherche était collective, nous avons tous retravaillé l'ensemble des contributions. J'utiliserai donc le “nous” pour en présenter la réflexion et les résultats.

3.2.1. L'identification des mots

La place de l'apprentissage de l'identification des mots a beaucoup évolué en onze ans (1996-2007), notamment quantitativement²⁵¹. Lors de mon travail de thèse, *Abracadalire* (1996) était assez représentatif de la quantité d'activités réservée à l'identification des mots. Désormais, chaque nouvelle publication augmente la part de ces activités et cela peut être vérifié sur l'ensemble des publications récentes. Mais, si le nombre d'activités augmente, d'une part la qualité n'a pas vraiment changé et, d'autre part, les méthodes d'apprentissage utilisées pour réaliser cet apprentissage sont assez différentes selon le manuel considéré. Ces différences semblent s'expliquer le plus souvent par la volonté de travailler la compréhension dès le début du CP. Par compréhension, il faut entendre ici le souci de faire lire des textes complets dès le début du CP. Dans les manuels en effet, il n'est de compréhension que textuelle même si celle-ci, nous le verrons, est bien sommaire. Les textes qui sont alors proposés ne peuvent être décodés de manière autonome par des élèves débutants. Le recours, épisodique, à des stratégies analytiques trouve là sans doute une partie de sa justification. La tendance générale est bien malgré tout désormais d'apprendre aux élèves à décoder comme le préconisent la recherche et les programmes officiels. Les exercices d'identification se sont donc multipliés à l'identique. Pour les auteurs et les éditeurs, il semble bien que l'essentiel réside dans la visibilité de la prise en compte de l'identification. L'interaction code / sens reste marginale, l'écriture anecdotique. Je reviendrai plus loin lors de l'examen de la production d'écrits sur ce dernier constat et sur ce qui est appelée dans la figure n°1 (en annexe) la fixation orthographique.

²⁴⁹ Pour mémoire voici les quatre principaux manuels inédits : Cuche, Th. & Sommer, M. (2004). *Léo et Léa*, Paris : Belin ; Bentolila, A. (dir.) (2005). *Un monde à lire*. Paris : Nathan ; Baron, L. & Condominas, A. (2006). *Rue des contes*. Paris : Magnard ; Lurse, J. (dir.) (2007). *Lecture tout terr@in*. Paris : Bordas.

²⁵⁰ Ouvrage à paraître fin 2010, Paris : SCEREN Hachette, ONL, Savoir Livre.

²⁵¹ Voir figure n°1 en annexe 3.2.1., p.67.

3.2.2. La compréhension

Dans ce travail sur les manuels de CP, nous n'avons pas fait de différence entre compréhension et interprétation. Comprendre sert donc de mot générique. À aucun moment, il n'est question d'interprétation dans les manuels. La compréhension reste au plus près des significations. Le sens même est une signification. Il est univoque. Autrement dit, le sens des textes importe peu. Il y a là un paradoxe dont les manuels et leurs auteurs ne semblent pas conscients : d'un côté ils revendiquent l'usage de textes intégraux dès le début de l'année et d'un autre côté ils font comme si ces textes étaient sans importance puisque l'enjeu n'est pas de lire ces textes mais d'apprendre à les décoder. Ce constat confirme les précédentes études.

L'unité de langue la plus travaillée est incontestablement le texte²⁵². Or, comme nous l'avons dit, comprendre un texte se limite au mieux à trouver ou retrouver, telle ou telle signification, telle ou telle information contenue dans celui-ci. De fait, il s'agit dans la plupart des cas de répondre à une consigne du type "identification d'une information" (relever, entourer, souligner tel ou tel élément du texte). Ce travail n'est jamais suivi d'une justification. L'identification est en elle-même sa propre justification. Ainsi, si la consigne demande d'entourer le nom des personnages, l'élève qui a entouré le nom des personnages a réussi son exercice. Comprendre n'est donc pas considéré comme un processus mais comme un résultat. Il y a dans cette manière d'envisager la compréhension des textes quelque chose qui relève de l'évidence. Je lis, donc je comprends. Décoder semble largement suffisant pour comprendre et, mieux l'on aura décodé, mieux l'on comprendra. Ce qui est ici négligé ce sont toutes les étapes intermédiaires qui permettent de passer des unités discrètes de la langue à la compréhension d'un texte. Nous avons ainsi observé que

la tendance moyenne, tous manuels confondus, est de s'intéresser plutôt à la compréhension générale des textes et moins à la compréhension plus fine et plus précise (en focalisant sur les mots, les phrases et leurs enchaînements, la structure de la langue)²⁵³.

Les manuels semblent ainsi promouvoir implicitement un modèle de la lecture qui considère la compréhension comme un "déjà-là". Ce n'est plus la méthode analytique ou globale mais c'est toujours un peu la même idée ou la même stratégie descendante. La lecture ne construit pas du sens, le sens est déjà là, il est à trouver, à reconnaître. Que l'on parle ici de sens ou de signification n'a pas d'importance, ils ne sont ni l'un ni l'autre l'objet d'un apprentissage. L'enseignant vérifie la compréhension, telle qu'elle est envisagée dans les manuels, mais il n'apprend pas à comprendre²⁵⁴.

²⁵² Voir figure n°2 en annexe 3.2.1., p.67.

²⁵³ *Étude des manuels de lecture au CP* (2010), *op. cit.*, « L'apprentissage de la compréhension de l'écrit dans les manuels de lecture », p.33.

²⁵⁴ « La "construction du sens général du texte [...]" , fortement présente, et étudiée le plus souvent à travers des questions ouvertes et répétitives* [...] ne cherche pas à développer au plus près l'apprentissage de stratégies de compréhension, elle permet seulement de vérifier que le texte est compris dans son ensemble. » *Ibid.*, p.34. * Ces questions portent principalement sur le « repérage d'informations explicitement fournies par le texte [...], [le manuel *Léo et Léa* excepté]. De même, tous les manuels favorisent la construction de représentations autour du texte par des interrogations sur l'anticipation, le prolongement du texte, le renvoi à l'expérience personnelle. »

Toute activité de lecture, d'apprentissage de la lecture, devient alors peu ou prou une activité d'évaluation de cette lecture sans que l'élève sache jamais vraiment ce que cela veut dire "lire un texte", ni même si "lire un texte" équivaut à "comprendre un texte". Comme par ailleurs, il n'y a pas de progression repérable dans les unités de langue ni entre elles – les manuels semblent au mieux proposer les activités dites de compréhension en fonction du texte à lire – rien n'est fait pour que les élèves apprennent à intégrer des informations, ni même envisagent que cela soit nécessaire. Cet aspect de l'apprentissage de la lecture est donc très problématique : pas de définition de la compréhension, non différenciation entre compréhension et interprétation, confusion avec l'évaluation, pas d'activités permettant à l'élève d'élaborer l'intégration des informations textuelles. Tout cela n'est pas nouveau mais notre travail de recherche a permis de quantifier et de qualifier ces problèmes.

3.2.3. L'évaluation

Nos observations n'ont pas apporté de résultats nouveaux quant aux évaluations proposées dans les manuels. Les manuels privilégient toujours l'évaluation de l'identification des mots, qu'ils évaluent plutôt bien, et l'évaluation de la compréhension qu'ils évaluent plutôt mal puisque celle-ci consiste, au mieux, à effectuer des relevés d'informations explicites – activité souvent très proche de celle d'identification. Les manuels les plus récents ne font donc en l'occurrence pas mieux que leurs aînés²⁵⁵.

Ces évaluations se situent presque toutes en fin de "période d'apprentissage"²⁵⁶. Elles servent de bilans et sont par conséquent essentiellement de type sommatif²⁵⁷. L'échec à l'un de ces bilans ne fait pas systématiquement l'objet d'un travail de remédiation, plutôt réservé aux activités quotidiennes de la classe. Malgré tout, si une action de remédiation est engagée, elle s'apparente davantage à un entraînement supplémentaire de consolidation qu'à une véritable remédiation²⁵⁸.

Il y a donc rarement reprise de l'apprentissage échoué et, même en ce cas, très rarement de manière différente. C'était déjà le cas auparavant. Les manuels les plus récents ne sont encore une fois pas différents des plus anciens. On peut le déplorer certes, mais comment ne pas souligner que si le décodage peut être l'objet d'un ré-apprentissage éventuel, puisqu'il a fait l'objet d'un apprentissage préalable, comment pourrait-il en être de même de la compréhension ou, comme nous allons le voir, de la production d'écrits puisqu'il n'y a pas d'apprentissage repérable de l'une ou de l'autre ? Autrement dit, comment refaire ce qui n'a pas été fait ?

Ibid., p.36.

²⁵⁵ Voir figure n°3, annexe 3.2.1., p.68.

²⁵⁶ Une période est une unité de temps d'environ 7 semaines (entre deux périodes de vacances). La plupart des manuels sont ainsi divisés en 5 périodes qui correspondent dans les manuels les plus récents à 5 histoires différentes et à 5 bilans des apprentissages. Cette partition n'est jamais justifiée, elle semble prendre appui sur l'habitude et la coutume scolaires des écoles primaires de clore un ensemble, une unité, d'apprentissages au moment de chaque départ en vacances.

²⁵⁷ Évaluation sommative : évaluation qui sert à mesurer des acquisitions en fin d'apprentissage.

²⁵⁸ *Étude des manuels de lecture au CP* (2010), *op. cit.*, « Évaluation et différenciation », p.63-78.

Il est même permis de se demander, comme le précise Perrenoud (1997), si « au fond, l'évaluation [n'est pas] le vrai message [c'est l'auteur qui souligne] : les élèves travaillent pour être correctement évalués et les enseignants pour que leurs élèves fassent bonne figure²⁵⁹. » J'ajouterais : et que les manuels puissent faire état de leur pertinence. En effet, je l'ai écrit plus haut, toute évaluation réussie montre que le ou les apprentissages ont été réalisés donc que le manuel est performant. Tout concourt par conséquent à ne pas poser, voire à négliger, de nombreux enjeux de l'apprentissage de la lecture pour ne plus considérer que les plus évidents, soit la combinatoire et le repérage d'informations explicites.

3.2.4. La production d'écrits

Les travaux précurseurs de Freinet ou Decroly dans les années 1920 et 1930, ceux, plus récents, de Ferreira (1988, 2000), de Fijalkow (1990/1991) ou de Teberowski (2002) montraient l'intérêt de proposer à de jeunes élèves des activités d'écriture avant de savoir lire. Ces activités ont porté différents noms : « dictée à l'adulte », « texte libre », « écriture inventée » ou « écriture approchée ». Ce n'est que très récemment, essentiellement au cours de ces dix dernières années, que la recherche sur l'apprentissage de la lecture s'est résolument engagée dans cette voie. La méthode de lecture dite « intégrative » prend ainsi en compte l'écriture, non comme un apprentissage second, mais comme un apprentissage conjoint de la lecture.

Cette nouvelle approche de l'apprentissage de la lecture se heurte aux habitudes pédagogiques et éditoriales. Il ne faut donc pas s'étonner de la place qui lui est réservée dans les manuels. Le nombre d'activités de production d'écrits est en effet très inférieur au nombre d'activités des autres domaines de l'apprentissage de la lecture²⁶⁰. Sous la rubrique « productions d'écrits », les manuels d'apprentissage rangent au moins trois grandes catégories d'activités qui relèvent du graphisme, de l'écriture et de l'expression écrite. Étant donné le flou qui accompagne le plus souvent la présentation de ces activités dans les manuels, nous avons ainsi défini ces trois grandes catégories d'activités :

Le graphisme recouvre tous tracés opérés par les élèves et n'ayant pour objectif que celui d'assurer la maîtrise du geste et la précision du tracé. Il s'agit des exercices qui conduisent les élèves à la maîtrise des différents outils, pour écrire les lettres, les mots et les phrases selon le respect des normes, des emplacements, des espaces plus ou moins délimités sur divers supports

L'écriture correspond aux activités qui demandent à l'élève de copier ou de produire sous la dictée des phrases et des textes, l'objectif étant de les entraîner à la mémorisation orthographique et au respect des normes syntaxiques

L'expression écrite comprend toutes les activités qui conduisent l'élève à s'exprimer par écrit, au moyen de mots, de phrases et de textes pour nommer, décrire, raconter ou préserver en mémoire des événements vécus, des activités réalisées collectivement ou des récits imaginés²⁶¹.

²⁵⁹ Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, p.102.

²⁶⁰ Voir figure n°4, annexe 3.2.1., p.68.

²⁶¹ *Étude des manuels de lecture au CP* (2010), *op. cit.*, « Production d'écrits », p.43-62.

Le relevé d'activités est éloquent : de 2 à 14% du total des activités²⁶². On écrit donc très peu dans les manuels. Mais au-delà de ce constat déjà assez accablant, nous avons regardé comment les manuels déclinaient ces trois champs, d'une part, selon quelles activités, d'autre part, selon quelle progression. Je ne vais pas ici reprendre l'ensemble des analyses, trois illustrations, une pour chaque champ d'activités, suffiront²⁶³.

- Le graphisme

Nous avons déterminé cinq sous-domaines d'activités graphiques : tracer en l'air ; tracer avec ou sans guidage ; reproduire des lettres isolées ; calligraphier lettres et groupes de lettres ; écrire un texte pour durer. La répartition de ces activités est complètement erratique. Certains manuels insistent sur un sous-domaine et ne proposent rien pour un autre, d'autres manuels font l'inverse ou encore autre chose.

- L'écriture

Le domaine de l'écriture est divisé en deux sous-domaines, la copie de mots ou de phrase et la dictée de mots ou de phrases. L'examen de ces deux sous-domaines montre que s'il y a quelques activités de copie tout au long de l'année, il n'y a quasiment pas d'activités de dictée. Or, la fixation orthographique des mots s'effectue essentiellement lors de ces dernières ou lors des activités d'expression écrite (qui ne sont pas plus nombreuses, nous le verrons). J'écrivais en 2001 que

la mémoire est conçue comme une sorte de magasin où l'on « stocke » des informations. Cette opération de stockage se fait par analogie à la photographie sans que soit décrite, sinon les processus mis en œuvre, à tout le moins, l'activité requise par l'élève. Outre l'aspect essentiellement visuel (perception « photographique ») du fonctionnement de la mémoire qui est ici proposé, on aperçoit en filigrane une conception du fonctionnement cérébral assez comparable à celui des systèmes informatiques. Le « par cœur » n'est désormais plus nécessaire puisqu'il ne s'agit que de photographier (percevoir), voire, « d'enregistrer sous... » (conserver), pour que soit stockée l'information²⁶⁴.

Rien n'a donc vraiment changé. L'apprentissage par cœur et la répétition ne sont toujours pas envisagés. Des exercices d'écriture dite tâtonnée ne sont jamais proposés²⁶⁵. Tout se passe comme si l'écriture n'était qu'une transposition de la lecture : ce que je sais lire, je sais l'écrire ou plutôt ce que je sais lire, je saurai l'écrire.

- L'expression écrite

L'expression écrite peut être divisée, selon nous, en trois sous-domaine : écrire des textes avec accompagnement, produire des phrases en autonomie, produire des textes en autonomie. Que remarquons-nous ? Tout d'abord que ce champ recouvre très peu d'activités, moins encore qu'en ce qui concerne le graphisme ou l'écriture. Ensuite que celles-ci sont réparties de manière tout

²⁶² Voir figure n°5, annexe 3.2.1., p.69 : 4. Activités de production d'écrits.

²⁶³ Voir figures n°6, n°7 et n°8, annexe 3.2.1., p.69.

²⁶⁴ Maisonneuve, L. (2002), *op. cit.*, t.2, p.70.

²⁶⁵ L'écriture tâtonnée consiste à demander à un élève d'écrire un mot, une phrase, avec le moins d'aide magistrale possible. Ceci a pour conséquence d'installer le doute orthographique et d'apprendre à trouver seul l'aide nécessaire.

aussi erratique que celles des deux autres champs. Aucune progression n'est en effet décelable. Enfin, que lorsque ces activités sont proposées, elles le sont presque toujours en fin de séance, décrochées des apprentissages réalisés durant celle-ci. Les rares interactions repérables semblent tenir davantage du hasard que d'un projet réfléchi.

Il y a donc là, pour les concepteurs de manuels, un énorme travail à fournir. Quelques cahiers ou compléments de manuels très récemment parus, le manuel *Léo et Léa* par exemple, peuvent laisser penser que celui-ci a déjà commencé. Pour le moment il s'agit essentiellement de documents qui viennent s'ajouter à ceux déjà existants. La production d'écrits n'est pas intégrée à la méthode. Elle la complète, elle ne la réorganise pas.

3.2.5. Les aspects culturels

Les aspects culturels concernent tous les savoirs et connaissances sur le monde nécessaires à la compréhension et à l'interprétation de textes. Nous avons retenu le terme "culturels" parce que nous tenions au sème axiologique du terme²⁶⁶. Par "savoirs et connaissances nécessaires", il s'agit pour nous d'essayer de déterminer les éventuels pré-requis culturels nécessaires pour être à même de lire, ici de comprendre, tel ou tel texte²⁶⁷.

Il en est ainsi, par exemple, du "bagage" lexical de chaque lecteur : connaître un mot, c'est au moins pouvoir le référer à un ou plusieurs ensembles de connaissances, pouvoir le situer dans ces ensembles, pouvoir enfin l'utiliser (réception et production) dans des contextes pertinents. La maîtrise lexicale, et donc la production de significations, ne peut être séparée des connaissances sur le monde et cela même si la lecture permet précisément d'enrichir ces connaissances et, conséquemment, le lexique y afférent. Ainsi, pour être compris, un texte doit partager un minimum de significations et/ou de références communes avec son lecteur²⁶⁸.

Parler d'environnement culturel dans les manuels d'apprentissage de la lecture c'est forcément interroger les textes supports de cet apprentissage mais aussi les très nombreuses illustrations qui les accompagnent. Nous sommes en effet plutôt en présence de ce que nous pourrions appeler des ensembles textuels, textes et images, en cela assez proches de ce que peuvent être des albums. Ceci, il faut le souligner, est d'autant plus prégnant que les manuels sont récents. Dans un premier temps, je vais donc revenir rapidement sur les relations textes / images dans les manuels d'apprentissage de la lecture, puis, dans un second, sur l'ensemble des références mobilisées dans ces manuels, pour enfin, dans un troisième, en proposer une "grille" axiologique de lecture.

3.2.5.1. Les relations entre le texte et l'image

J'avais défini en 2001 trois types de relations possibles entre le texte et l'image. Notre groupe de travail à l'Observatoire a conservé la partition et précisé la nature des relations²⁶⁹ :

²⁶⁶ Nous ne discuterons pas ici du caractère inhérent ou afférent du sème, voir Rastier (1994-2002), *op. cit.*

²⁶⁷ Nous ne faisons pas dans cette partie de différence entre comprendre et interpréter.

²⁶⁸ *Étude des manuels de lecture au CP* (2010), *op. cit.*, « Aspects culturels », p.79-98. Je vais revenir infra sur les relations entre le lexique et les connaissances sur le monde.

²⁶⁹ Exemples des trois relations en annexe 3.2.5.1., p.70.

- la relation de redondance : le texte et l'illustration "disent" la même chose, ils peuvent être "lus" séparément sans que la signification du message n'en soit altérée ;
- la relation de complémentarité : le texte et l'illustration doivent être "lus" et compris ensemble pour que le message soit complet ;
- la relation de contrepoint : si, comme dans le cas de la complémentarité, le texte et l'illustration doivent être "lus" et compris ensemble pour que le message soit complet, celui-ci ne réside ni dans le texte, ni dans le message mais dans l'entredeux ménagé par le contrepoint.

Nous avons là deux difficultés principales. La première porte sur l'aspect relationnel. L'élève doit effectuer des inférences réciproques entre le texte et l'illustration afin de comprendre le message. Or, sauf dans les cas de stricte redondance, ces inférences ne sont pas une aide à la lecture proprement dite du texte dans la mesure où l'illustration, soit ajoute une plus-value à celui-ci, soit le contredit. La seconde difficulté tient au fait que ces relations ne sont jamais l'objet d'un apprentissage. Elles ne sont donc jamais explicitées, ni *a fortiori* expliquées. La troisième difficulté réside dans la nature même du support d'apprentissage. Il s'agit bien de manuels d'apprentissage de la lecture et non d'albums de lecture. L'illustration a ici une fonction ancillaire de l'apprentissage de la lecture, elle n'a pas à en devenir un obstacle supplémentaire. Nous avons donc là un faisceau convergent de difficultés potentielles que les manuels ignorent. Par ailleurs, nous constatons deux tendances communes à l'ensemble des manuels les plus récents : d'une part, la place de plus en plus importante accordée à l'illustration, d'autre part, la multiplication des points de vue et des digressions dans celle-ci. Nous risquerions le néologisme "d'albumisation" des manuels pour caractériser ces deux tendances. Or, nous pensons, mais cela reste à confirmer, que cette évolution n'apporte aucune aide aux élèves les plus fragiles. Bien au contraire, puisque cette surenchère illustrative ne peut que les distraire, voire même les égarer.

3.2.5.2. Principales références et représentations du monde convoquées par les textes et les illustrations

Nous avons tout d'abord essayer de définir ce que nous appelons les références. Il s'agit bien entendu des savoirs et des connaissances sur le monde dont les textes sont porteurs ne serait-ce que par le lexique qu'il utilise, lexique évidemment référencé à des unités du monde.

L'examen des textes et des images des manuels de notre corpus montre que les références se répartissent selon trois grands domaines : les références à l'environnement familial des élèves, les références au savoir scolaire et les références culturelles :

Les références à l'environnement familial concernent ce que les élèves côtoient au quotidien dans l'univers de la famille, de l'école ou des loisirs : ce dont ils ont une expérience directe, non liée au savoir scolaire proprement dit.

Les références au savoir scolaire concernent ce qui appartient directement aux savoirs scolaires disciplinaires des élèves (découverte du monde, pratiques artistiques et histoire des arts...), tels qu'ils sont identifiés dans les Programmes officiels.

Les références culturelles concernent les autres connaissances, liés aux diverses cultures, à l'expérience particulière, se situant à la fois hors de l'environnement familial partagé des élèves et des contenus imposés des programmes scolaires en vigueur²⁷⁰.

Nous sommes bien conscients que les frontières entre ces catégories reposent sur ce que nous avons appelé pudiquement une "certaine dose de subjectivité". Ceci étant, l'expérience et surtout l'analyse des manuels montrent qu'il n'y a de confusion qu'à la marge. Nous n'avions pas en effet pour objectif de nous essayer à une partition de l'encyclopédie mais juste de mettre en relief quelques traits dominants. Ainsi nous pouvons affirmer que les références convoquées dans les manuels appartiennent principalement à l'environnement familial des élèves. Ce n'est pas une surprise. Je l'avais déjà repéré lors de mon travail de thèse²⁷¹. Ce qui l'est davantage, c'est que la répartition varie considérablement selon les manuels sans que cette variation soit argumentée par l'un ou l'autre de ceux-ci²⁷². Il est ainsi très remarquable de constater combien peu de manuels font non seulement peu référence au savoir scolaire, mais ont peu de représentations de l'école (des scènes de la vie scolaire par exemple). S'il y a pourtant un ensemble de savoirs susceptibles d'être partagés par tous, c'est bien ceux qui sont enseignés à l'école. Force est donc de constater que les variations portent essentiellement sur l'"ouverture culturelle", ouverture culturelle par

²⁷⁰ *Étude des manuels de lecture au CP* (2010), *op. cit.*, « Aspects culturels », p.84.

²⁷¹ Maisonneuve, L. (2002), *op. cit.*, t.2, p.259-352.

²⁷² Voir en annexe 3.2.5.2. pour un développement complémentaire, p.85-86.

ailleurs jamais justifiée et extrêmement hétérogène.

3.2.5.3. *Le monde représenté*

Pour caractériser le monde représenté dans les manuels d'apprentissage de la lecture, nous avons été amenés à considérer les trois paramètres suivants : le lieu, l'époque et les personnages.

Le lieu se partage en quatre espaces qui se recouvrent parfois : le milieu proche, la campagne, la ville et l'étranger.

Nous appelons **milieu proche**, le domicile familial (maison ou appartement) et l'école ; la **campagne**, une description ou une représentation d'un monde rural ; la **ville**, une description ou une représentation d'un monde urbain ; l'**étranger**, une description ou une représentation d'un autre pays que la France métropolitaine celle-ci pouvant être ou rurale ou urbaine²⁷³.

Le milieu proche est de très loin le plus représenté. Cet espace a le plus souvent pour cadre la campagne et dans une moindre mesure la banlieue pavillonnaire. La campagne, comme la banlieue, sont ici des lieux très "civilisés" : églises, mairies, ordre et propreté règnent sans partage. L'horizon est net, le ciel tout bleu. Les mondes étrangers sont à l'image du milieu proche. Tout ou presque y est d'ailleurs semblable à celui-ci. Un monument ou une coutume remarquables servent à marquer le pays. Les références sont certes familières, mais à distance, comme si le monde représenté était un monde légèrement "gommé" aux contours estompés.

L'époque considérée est toujours l'époque contemporaine. On la retrouve même dans les histoires supposées se dérouler dans le passé²⁷⁴. Cet effet d'intemporalité est accentué par une météorologie presque toujours clémente. Il fait uniformément beau dans les manuels de CP. Les rares événements météorologiques, orage, tempête, neige, sont brefs et vécus comme des aventures sans lendemain. Tout ceci n'est pas nouveau, je l'avais déjà noté en 2001. Rien n'a changé dans les manuels édités depuis.

Les personnages principaux, s'ils ne sont pas tous des enfants, ont tous un comportement enfantin. Les "gentils" sont ronds, les "méchants", mais le sont-ils vraiment, sont anguleux. Pas de nuance, les caractères sont archétypaux et lorsque les personnages traversent l'ensemble du manuel (*Ratus, Gafi, Léo et Léa...*), ils restent tout au long ce qu'ils étaient au début. Les personnages n'apprennent pas dans ces manuels. Ce qu'écrit le manuel *Gafi* (1992) de ses personnages, qu'ils sont « à la fois cocasses, sympathiques, sécurisants et dynamisants²⁷⁵ » est valable pour tous les manuels à quelques rares exceptions près.

²⁷³ *Ibid.*, p.86.

²⁷⁴ Voir par exemple : les panneaux indicateurs dans *Alerte au Mâchefer* censée se dérouler au Moyen Age dans *Abracadalire* (1996), *op. cit.*, livre de l'élève n°2, p.47-90, l'éclairage et les murs d'un blanc étincelant dans *Au temps des hommes préhistoriques* dans *Gafi* (1992), *op. cit.*, livre de l'élève n°2, p.42-44.

²⁷⁵ *Gafi* (1992), *op. cit.*, Guide pédagogique, p.14.

3.2.5.4. Les systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels

Pour analyser les systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels d'apprentissage de la lecture, nous avons essayé de croiser deux indicateurs : les savoirs, ou ensemble de savoirs dominants, tels que nous les avons observés jusqu'à présent et leur mise en scène du point de vue axiologique.

Hamon (1984-1997) développe l'idée de considérer l'idéologie selon quatre relations :

Celles qui consistent en manipulations d'outils (l'outil est un médiateur entre un sujet individuel et un objet ou matériau utilitaire), en manipulations de signes linguistiques (le langage est médiateur entre un sujet individuel et un autre sujet individuel ou pluriel), en manipulations de lois (la loi est un médiateur entre le sujet individuel et des sujets collectifs), et en manipulations de canons esthétiques (la grille esthétique est médiatrice entre un sujet individuel sensoriel et des collections de sujets ou d'objets non utilitaires)²⁷⁶.

La mise en évidence de ces quatre manipulations nous a permis de dégager les quatre relations au savoir suivantes :

Le savoir-faire est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage des objets, des métiers et des lieux. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations aux objets (outils, vêtements, habitations...), aux métiers et/ou aux lieux (régions, villes et villages, pays...) qu'ils évoquent.

Le savoir-dire est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage de la langue. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations à la langue (signes, jeux linguistiques, registres, réflexion métalinguistique...) qu'ils utilisent.

Le savoir-vivre est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage "citoyen" du monde représenté. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations aux lois (normes, codes, règlements...) et/ou aux conventions (coutumes, habitudes...) qu'ils mettent en scène.

Le savoir-ressentir est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage des sens. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations à l'esthétique (clichés, stéréotypes, canons esthétiques...) et/ou à la perception (sensations, médiations, expressions...) qu'ils véhiculent²⁷⁷.

Toute lecture est à la fois partielle et partiale et notre relevé des systèmes de valeurs s'inscrit dans un procès de lecture. Nous ne revendiquons donc ni l'exhaustivité, ni l'objectivité, mais une lecture attentive et justifiée²⁷⁸. Pour le concept de "valeur", nous reprenons entièrement à notre compte la définition de Greimas et Courtés (1986, t.2, p.249²⁷⁹). Pour ces derniers, les valeurs sont

²⁷⁶ Hamon, Ph. (1984-1997). *Texte et idéologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige, p.24.

²⁷⁷ *Étude des manuels de lecture au CP* (2010), *op. cit.*, « Aspects culturels », p.92.

²⁷⁸ Nous nous inscrivons ici tout à fait dans la démonstration de J.-C. Passeron lorsqu'il défend l'idée que la scientificité ne repose pas sur l'objectivité mais sur la rigueur, voir Passeron, J.-C. (1991/2006), *op. cit.*

²⁷⁹ « En ce qui concerne la schématisation du concept fondamental de **valeur**, il faut partir de l'hypothèse (bien formulée par Gilles Deleuze) que toute valeur, au sens structural, est une valeur *positionnelle*, c'est-à-dire une position dans un "espace" abstrait décomposé en domaines par une catégorisation. La difficulté insurmontable qu'il y a à formaliser le concept de valeur dans un cadre logique vient du fait qu'il relève d'une *topologie* de relations entre *places* et non pas d'une *logique* de relations entre *termes*. Si les valeurs de termes d'un paradigme n'ont pas d'existence isolée et se définissent réciproquement, si, ainsi que l'affirmait Saussure, elles ne sont définissables que négativement, par leur *conflit dynamique*, et si *tout* le paradigme est *implicite*ment présent dans chacune d'elles, c'est simplement parce qu'elles sont définies – délimitées – par un système de frontières (de seuils) et que, comme le montre clairement la "métaphore" géographique, un domaine déterminé par ses frontières ne peut être conçu comme une entité autonome [ce sont les auteurs qui soulignent]. » Greimas, A.-J. et Courtés, J. (1986). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, Hachette

définies par, et lors de, la constitution d'un « système de frontières (de seuils) », autrement dit de territoires, entre valeurs ou ensembles de valeurs. Pour rendre compte de ces territoires, nous parlons de « mise en scène » que nous définissons comme la manière dont les textes et les illustrations présentent les savoirs : ce qu'ils en disent et comment ils le disent. Une mise en scène est ainsi constituée d'un ensemble de thèmes et/ou de valeurs ayant pour point commun une manière similaire de présenter les savoirs (monde représenté, personnages, actions et événements...). Chaque texte, et par conséquent chaque manuel, peut bien entendu intégrer de très nombreuses mises en scène²⁸⁰.

Nous avons retenu six mises en scène des savoirs dominantes dans les manuels que nous avons observés : la quiétude, le jeu, la simplicité, l'enfance, le lieu commun, l'anthropomorphisme²⁸¹. Il se peut que d'autres mises en scène apparaissent et/ou modifient celles que nous avons retenues pour le moment. C'est pourquoi nous parlons de « dominantes ». D'autres mises en scène ou un autre découpage auraient sans aucun doute pu servir à notre recherche. C'est une chose que nous ne contestons nullement dans la mesure où nous pensons que, même si les choix avaient été différents, les résultats auraient été comparables. Lors de mon travail de recherche, bien qu'ayant procédé d'une autre manière, j'étais parvenu aux mêmes résultats. Ce qui a changé c'est la rigueur accrue de cette nouvelle analyse notamment par la quantification précise des différents éléments concernés. Ce n'est pas tant, en effet, le découpage qui importe mais la pondération des éléments relevés, d'une part, dans l'examen de chacun des manuels et, d'autre part, lors des comparaisons entre manuels.

Par ailleurs, la notion de mise en scène ne sert pas seulement à décrire une situation, mais une modalisation de cette situation. C'est bien le point de vue modalisant ou la représentation modalisée qui sont ici observés. Chaque mise en scène regroupe par conséquent deux grands ensembles d'observations :

- un ensemble d'observations factuelles les plus objectives possibles, par exemple : le ciel est bleu, immaculé ; les personnages sont toujours souriants ; il n'y a presque pas d'hommes adultes ni dans les illustrations, ni dans les textes ; l'intrigue narrative des récits est très simple ; etc.
- un ensemble de modalisations liées à ces observations factuelles.

À ce stade de l'analyse, ces deux ensembles sont souvent difficiles à distinguer d'où les regroupements que nous avons proposés. Aucun d'entre eux n'épuise l'observation, tant des objets observés que de leurs diverses modalisations. Nous voulons souligner que, même si nous proposons un cadre d'analyse, chaque observateur s'approprie, c'est-à-dire modifie, les observations. Nous pensons, mais nous n'avons pu le vérifier que sur un petit nombre d'analyses,

Université, t.2, p.249.

²⁸⁰ *Étude des manuels de lecture au CP* (2010), *op. cit.*, « Aspects culturels », p.92-93.

²⁸¹ Voir en annexe 3.2.5.4. pour un développement complémentaire, p.74.

que ces modifications n'interviennent qu'à la marge²⁸². Elles infléchissent l'analyse bien entendu, mais, pour le moment, sans en changer la dominance.

Notre analyse axiologique proprement dite passe donc par le croisement des deux indicateurs que sont les relations au savoir et les mises en scène. Elle passe "par" et, en même temps, elle en constitue l'espace où elle se manifeste. Nous avons construit notre cadre d'analyse tout en produisant des analyses. Chaque cadrage intermédiaire permettait de réaliser l'analyse en cours et, d'un même mouvement, celle-ci élaborait le cadrage suivant. En procédant ainsi, nous avons voulu essayer d'éviter toute interprétation *a priori*, nous méfiant de nos hypothèses et de notre problématique. Le risque en l'occurrence était, selon nous, que nos observations ne soient que la confirmation de nos hypothèses, autrement dit, qu'elles "écrasent" l'éventuelle impertinence de nos observations.

De la même manière, nous avons cherché comment présenter ces observations. Il nous fallait une forme ouverte, dynamique. Nous ne l'avons pas trouvée. Une présentation tabulaire argumentée nous a finalement semblé offrir le meilleur compromis entre ouverture et cadrage, postulant que les contraintes inhérentes à tout cadrage seraient précisément ce qui en feraient le dynamisme. Le tableau, tel qu'il se présente, doit par conséquent être lu à la fois comme la somme des résultats auxquels nous sommes parvenus, et cette somme comme autant de résultats et classements provisoires. Le tableau ci-dessous, comme toute présentation tabulaire, confère en effet à nos observations une apparence logique, rationnelle et objective que nous sommes loin de revendiquer²⁸³. Nous nous sommes donc efforcés de trahir ou de forcer le moins possible la réalité de nos observations.

[voir tableau page suivante]

²⁸² Analyses, ou parties d'analyse, réalisées par des étudiants de Paris IV en licence pluridisciplinaire, ou en licences dites "d'enseignement" ; stagiaires PE2 de l'IUFM de Bretagne et enseignants titulaires du 1^{er} degré lors de stages de formation continue dans le Finistère.

²⁸³ Nous adhérons tout à fait aux remarques critiques que fait Goody quant à l'utilisation de tableaux pour rendre compte d'une réalité, voir par exemple : Goody, J. (1977-1979). *La raison graphique*. Paris : Minuit, p.17 et/ou p.111 : « Je soutiens que, puisque le tableau est essentiellement un procédé graphique (et, fréquemment, un procédé de culture écrite), il est possible que, par son caractère bidimensionnel et figé, il simplifie la réalité du discours oral, et que donc il en réduise notre compréhension au lieu de l'augmenter. »

Tableau des systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels²⁸⁴ :

Savoirs				
Mises en scène Dominantes	Savoir-faire	Savoir-dire	Savoir-vivre	Savoir-ressentir
La quiétude	<i>par ex. : lieux immaculés, nets / monde douillet...</i>	<i>par ex. : situations ne présentant aucun conflit grave... monde rassurant...</i>	<i>par ex. : nature bienveillante, météoologie clémente (ciel bleu, soleil...)...la tolérance...</i>	<i>par ex. : apaisement, absence de conflit.. aspect "cosy" des illustrations, couleurs chaudes...</i>
Le jeu	<i>par ex. : la maladresse / objets détournés de leur fonction...</i>	<i>par ex. : jeux de langue, jeux de mots...</i>	<i>par ex. : jeu comme principale modalité d'expression / travail absent...</i>	<i>par ex. : le rire ou l'expression de la joie essentiellement...</i>
La simplicité	<i>par ex. : voyages instantanés / objets au fonctionnant simplement...</i>	<i>par ex. : registre de langue courant...</i>	<i>par ex. : situations familières / méchants et gentils archétypaux...</i>	<i>par ex. : représentations proches du vécu des élèves (l'école, la maison...)...</i>
L'enfance	<i>par ex. : animisme / relation souvent "magique" aux objets...</i>	<i>par ex. : champ lexical de type enfantin...</i>	<i>par ex. : comportement des personnages / fautes et châtiments enfantins...</i>	<i>par ex. : vision et interprétation "enfantines" des choses et des événements...</i>
Le lieu commun	<i>par ex. : objets, lieux, métiers connus des enfants...</i>	<i>par ex. : peu d'inventions, vocabulaire attendu...</i>	<i>par ex. : les méchants sont punis / respect des conventions...</i>	<i>par ex. : stéréotypes, monde sans nuance...</i>
L'anthropomorphisme	<i>par ex. : lieux, objets, métiers font référence à l'homme...</i>	<i>par ex. : présence de l'homme (forêts aménagées, chemins balisés...)...</i>	<i>par ex. : "l'homme est la mesure de toute chose"...</i>	<i>par ex. : ressentis humains, quel que soit le personnage (homme ou animal)...</i>

Les textes en italique, à l'intersection de nos deux indicateurs, essaient de proposer à la fois un cadre et une illustration. Ils représentent, en résumé, ce qu'il est possible d'observer à partir du corpus de manuels retenu. Ces observations restent ouvertes que ce soit en ce qui concerne les manuels de notre corpus que sur tout autre manuel extérieur à celui-ci. Ce tableau est donc, je le répète, provisoire et il le restera d'ailleurs nécessairement. Il appartient à celui qui l'utilise et n'est jamais que le résultat de ses dernières observations. Il peut être lu par colonne ou par ligne, mais aussi, par regroupement axiologique. L'ensemble des cases n'a pas pour vocation à être renseigné. Ce qui nous paraît important, c'est de pouvoir repérer, avec le plus de rigueur possible, celles qui vont permettre une analyse axiologique justifiée – par exemple mettre en relief le fait que tel manuel privilégie le "savoir-vivre", tel autre le "savoir-faire", selon telle ou telle mise en scène... Seules la densité des observations et la qualité des analyses garantissent une certaine fiabilité au travail réalisé²⁸⁵.

Au final, malgré des différences apparentes, ce sont plutôt les similitudes qui prédominent. Les systèmes de valeurs véhiculés dans les textes et les illustrations des manuels observés installent en effet un monde globalement rassurant et accueillant (*quiétude*). C'est ainsi que les valeurs apparentées à la civilisation sont toujours valorisées (*savoir-vivre*). La loi, immanente ou non, fait le partage entre les "méchants" et les "bons" (*savoir-vivre*). Ces derniers triomphent à chaque fois, l'ordre social n'est donc jamais vraiment menacé. Les plus asociaux des personnages

²⁸⁴ *Étude des manuels de lecture au CP (2010), op. cit., « Aspects culturels », p.93.*

²⁸⁵ Voir une analyse comparée de deux manuels en annexe 3.2.5.4., p.75.

finissent tous, comme Ratus, par intégrer ou réintégrer la société (*anthropomorphisme* et *savoir-vivre*). Tout juste peut-on mentionner les fins malheureuses de quelques rares pirates ou sorcières tous plus affreux et antipathiques les uns que les autres (ludique). Les enfants sont de très loin les personnages les plus nombreux (*l'enfance*, la *simplicité*). Ils sont tous positifs : ils s'entraident, ils partagent, ils sont tolérants aux différences et ils respectent la nature avec laquelle ils ont, cela va de soi, un rapport privilégié (*savoir-vivre*). Les personnages d'adultes sont peu nombreux, tout particulièrement les personnages d'adultes masculins qui ont quasiment disparu des manuels les plus récents. Les personnages d'adultes féminins sont quant à eux conformes à la tradition. Ces personnages sont avant tout des mères qui, en tant que telles, s'occupent de la maison et des enfants (les *lieux communs*, le *savoir-ressentir*) même si, de temps en temps, elles sont aussi maîtresses d'école. Cette répartition des rôles d'adultes féminins et masculins est surprenante dans la mesure où les personnages d'enfants ont indifféremment des activités traditionnellement réservées à l'un ou l'autre sexe (*quiétude*, *savoir-vivre*). Le conformisme général de ces choix est renforcé par l'influence diffuse d'un ensemble de valeurs que l'on peut qualifier de "chrétiennes" : la famille, la communauté, le don, le rachat, le renoncement (les *lieux communs*, *savoir-vivre*, *savoir-ressentir*). Si toutes ces valeurs sont largement défendues par les textes et les illustrations du corpus de manuels observés, le travail, en revanche, pourtant autre valeur à forte connotation sociale et "chrétienne", en est quasiment absent. Ceci a pour conséquence d'éluder tout effort (le *jeu*). Dans les récits, les apprentissages se déroulent lors des ellipses narratives ou se réalisent plus ou moins magiquement (*l'enfance*, le *savoir-faire*)²⁸⁶. Tout ceci a pour conséquence un certain "gommage" des tâches et des enjeux. Le temps lui-même disparaît. Aucun effort n'est jamais requis et le monde représenté baigne dans l'atmosphère ludique et consensuelle d'un éternel après-midi de printemps.

3.3. Conclusion

Mes douze années de fréquentation assidue des manuels d'apprentissage de la lecture me laisse l'impression générale d'un ensemble assez convenu. L'identification des mots est bien le lieu d'investissement prioritaire. La compréhension ou la production d'écrits restent très largement les parents pauvres des très nombreuses activités proposées. La complexification des manuels, notamment par le recours désormais incontournable aux ressources informatiques, n'a rien changé. Seule la quantité d'exercices a augmenté et non leur pertinence. L'évaluation est toujours considérée sous ses aspects les plus sommatifs voire normatifs. Le vocabulaire utilisé a changé. Les compétences ont remplacé les objectifs sans que les exercices aient en aucun cas évolué. Malgré quelques différences superficielles, le monde représenté et les systèmes de valeurs y afférents sont les mêmes. La ville, cadre majoritaire des manuels des années 1980, a ainsi presque disparu pour une sorte de décor sans ancrage souvent très difficile à situer. Les historiettes aux personnages récurrents ont été le plus souvent remplacées par une suite de récits indépendants

²⁸⁶ Voir, à titre d'exemple : Maisonneuve, L. (2002), *op. cit.*, t.2, p.340-341.

dont les personnages sont renouvelés à chaque fois. Le peu de références scolaires ou culturelles de ces récits, mises à part de rares exceptions près, rend les textes sans surprise : le lecteur n'y apprend rien qu'il ne sache déjà pour l'avoir croisé dans son expérience quotidienne. Les frontières s'estompent donc entre cette quotidienneté, ce déjà-vu, et la nouveauté de l'apprentissage. L'ouverture culturelle, lorsqu'elle est présente, a davantage une fonction ornementale qu'une fonction didactique. Il est d'ailleurs presque impossible de faire des liens entre les pages qui lui sont réservées et celles qui sont dédiées à l'apprentissage proprement dit de la lecture.

Au terme, provisoire, de cette étude, il demeure que les auteurs semblent toujours éprouver autant de mal à définir ce qu'ils entendent par "lire un texte". Ne sachant par conséquent jamais quel est l'objectif à atteindre, les manuels d'apprentissage de la lecture se replient sur l'apprentissage de la combinatoire qu'ils semblent tous considérer comme un mauvais moment à passer. Les activités doivent alors être les plus motivantes et les plus ludiques possibles. Souvent, il est permis de se demander si les élèves n'apprennent pas plutôt à jouer ou à utiliser un logiciel qu'à lire. L'omniprésence des illustrations est sans doute emblématique de cette orientation désormais générale des manuels d'apprentissage de la lecture. Nous avons là, en creux, une perception négative de la lecture dans la mesure où le message implicitement diffusé est que celle-ci n'offre pas de motivation par elle-même. Il y a dans cette façon de concevoir l'apprentissage de la lecture une sorte d'injonction paradoxale puisque simultanément les auteurs prônent explicitement le plaisir de lire.

À la lecture de ces nombreuses critiques, on pourrait objecter que la critique est aisée et que l'art est difficile. Je le concède tout à fait. Afin de ne pas me dérober tout à fait, je présente ci-dessous les quelques recommandations générales que notre groupe de travail à l'ONL estime nécessaires pour l'utilisation d'un manuel d'apprentissage de la lecture au CP :

Autant que possible choisir un manuel collectivement au sein de l'école. L'apprentissage se fait dans la continuité, il est souhaitable pour les élèves les plus fragiles notamment que toute l'équipe assume le travail réalisé en CP, afin de le poursuivre de manière cohérente.

S'assurer de ce que fait le manuel et l'employer pour ses qualités, compléter le reste en l'adaptant aux besoins des élèves. Utiliser un manuel avec lequel on se sent à l'aise, s'assurer qu'on en connaît les sous-bassement théoriques et qu'on en comprend aisément les activités proposées.

Engager un apprentissage de l'écrit en réception et en production, l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture s'enrichissant mutuellement.

Travailler les composantes essentielles de la lecture de manière équilibrée et réfléchissant à la progression des activités. Les manuels peuvent faire des propositions très diverses de ce point de vue.

S'assurer que le manuel propose des activités permettant dès le début d'année de questionner l'écrit et sa compréhension. Si le manuel semble ne pas assez approfondir, ajouter des activités régulières dans ce sens.

Observer l'approche de l'identification des mots, s'assurer qu'elle est cohérente et qu'elle est conçue comme une composante à part entière et développée comme telle. Elle ne doit pas être seulement un prétexte à entrer dans la compréhension. Développer les points les plus faibles dans les manuels actuels,

notamment la compréhension du principe alphabétique en début d'année et l'automatisation du décodage ensuite.

Ne pas négliger le travail de production d'écrit, graphisme, écriture et expression, dès le début d'année.

Réfléchir aux évaluations continues de la lecture en cours d'année, afin de déterminer au plus vite d'éventuelles lacunes et de proposer des activités adaptées : de ce point de vue, observer ce que les manuels les plus récents proposent.

Choisir un manuel de lecture pour ses qualités ou sa réponse aux besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit. Ce qu'il propose en complément est moins essentiel et optionnel.

Sans en faire un facteur déterminant de choix, observer les aspects culturels liés aux textes et écrits proposés dans l'ouvrage, afin d'en saisir les contours et de faire des choix éclairés d'autres textes et livres²⁸⁷.

Ces recommandations peuvent être entendues comme autant de paramètres à prendre en compte pour un éventuel manuel à venir. Il n'en est rien. L'attention que portent les éditeurs aux publications de l'ONL n'interdit pas en revanche que certaines d'entre elles puissent être prises en considération.

²⁸⁷ *Étude des manuels de lecture au CP (2010), op. cit., p.99-100.*

4. QU'EST-CE QUE LIRE UN TEXTE LITTÉRAIRE EN CM1/CM2 ?

Les résultats de recherche que je vais présenter dans cette partie sont principalement issus du travail de deux groupes de recherche successifs dont j'étais le responsable : "Les nouveaux enjeux de la littérature à l'école primaire" (2002/2004)²⁸⁸ et "Les ateliers de lecture : dispositif pertinent d'aide aux élèves en difficulté ?" (2006/2010)²⁸⁹. Dans un premier temps, je vais revenir rapidement sur le travail de recherche effectué entre 2002 et 2004 pour montrer comment certaines questions se sont imposées pour devenir prioritaires au terme de cette recherche. Dans un second temps, après avoir indiqué comment ces questions ont été reprises dans la seconde recherche, je résumerai celle-ci pour m'arrêter sur quelques éléments saillants mis en évidence lors de la préparation, de la réalisation et de l'analyse de trois séquences d'étude du *Minotaure* de N. Hawthorne en classes de CM1 et CM2. L'ensemble de ces deux recherches montre, d'une part, que lire des textes (comprendre et interpréter) et, *a fortiori*, apprendre à lire des textes (donc à comprendre et interpréter) est un problème récurrent de l'apprentissage de la lecture au cycle 3 de l'école primaire et, d'autre part, comment ce problème est pris en compte par les enseignants de ces classes. Il semble, mais cela devra être confirmé par d'autres recherches, que ces enseignants ne sachant définir de ce que c'est que lire un texte – au-delà de son décodage – et n'étant aidé par personne pour y parvenir, se rabattent sur des modalités de fonctionnement plus ou moins héritées du passé ou diffusées principalement par l'institution, la formation, les manuels de lecture et les sites Internet. Ceci a pour conséquence que les textes, leur(s) lecture(s) et l'apprentissage de la/leur(s) lecture(s) sont le plus souvent écrasés sous des dispositifs didactiques routiniers et stéréotypés. Ce dernier point fera l'objet de la conclusion de cette partie.

4.1. « Les nouveaux enjeux de la littérature à l'école primaire », compte rendu critique d'une recherche principalement effectuée entre 2002 et 2004

La première des deux recherches exposées ici était donc intitulée "Les nouveaux enjeux de la littérature en cycle 3" (2002/2004). Le mot "littérature" est à entendre dans l'acception des programmes de l'école primaire française de février 2002 qui avait remplacé l'entrée "français" par l'entrée "littérature". La littérature avait donc un spectre extrêmement étendu puisqu'elle englobait l'ensemble de l'ex-discipline "français". Je ne reviens pas sur les choix qui ont présidé à cette nouvelle dénomination pour me consacrer aux seuls aspects littéraires de ces programmes,

²⁸⁸ GIR 32 (Groupe Innovation Recherche) de l'IUFM de Bretagne intitulé "Les nouveaux enjeux de la littérature à l'école primaire" (2002/2004). Ce groupe avait pour membres, outre moi-même – responsable du groupe, trois PEMF (Professeur des Écoles Maître-Formateur), un DEA (Directeur d'École d'Application) et un IEN (Inspecteur de l'Éducation Nationale). Le rapport de recherche est disponible sur le site Internet de l'IUFM de Bretagne. Désormais GIR dans l'exposé.

²⁸⁹ Présenté ci-dessus en 2.4.

littéraire entendu cette fois selon l'acception proposée ci-dessus en 2.2. Ces programmes demandaient aux enseignants, d'une part, de faire lire à leurs élèves 10 œuvres littéraires par année scolaire dont deux œuvres dites "classiques" ou "patrimoniales" et, d'autre part, de penser ces lectures dans le cadre transversal de la maîtrise de la langue. Le GIR s'était donné comme objectifs d'observer tout d'abord : 1. Quels étaient les ouvrages retenus – par l'institution et par les enseignants ? ; 2. Quelles activités de lecture étaient envisagées à partir de ces ouvrages et quel temps leur était consacré ? ; 3. Comment, enfin, étaient prises en compte les difficultés de lecture des élèves ? Dans un second temps, nous avons espéré pouvoir filmer un certain nombre de séances de classe afin de mesurer comment ces différents paramètres étaient ou non pris en compte au quotidien. Nous n'avons pu mener à bien ce second travail tant étaient nombreuses les interrogations posées par le choix des œuvres et l'organisation de leur étude. Le problème du choix nous a notamment conduit à nous interroger sur la littérarité des œuvres sélectionnées et sur leur pertinence quant aux objectifs déclarés. Conséquemment, la programmation de l'étude de 30 ouvrages sur l'ensemble du cycle 3 de l'école primaire posait la question, d'une part, de l'acculturation des élèves – quelles œuvres, quelle "culture", quels savoirs, etc. ? et, d'autre part, de l'apprentissage de la lecture – en général et, plus particulièrement, de la lecture littéraire des œuvres retenues. Enfin, la préparation de séquences d'étude soucieuses de respecter les attendus officiels (observation réfléchie de la langue – ORL, transversalité de la maîtrise de celle-ci, évaluation de compétences...) et de prendre en compte les difficultés spécifiques de chacun des élèves présentait le risque de faire des œuvres retenues des prétextes à activités périphériques (étude de langue, illustration contextuelle, etc.) plutôt que spécifiquement littéraires. Ces trois points ont donné lieu à plusieurs communications et publications notamment autour des thèmes du corpus, de l'organisation de séquences, de la programmation et de la progression. La partie "Définitions de la littérature et de la lecture littéraire" (2.2.) doit beaucoup aux analyses et réflexions que nous avons eues au sein de ce groupe de recherche.

4.1.1. Les corpus de lecture

L'examen de corpus commentés (explications et/ou justifications) collectés en 2003 et 2004 dans 31 écoles primaires du département du Finistère montre que le choix des œuvres répond aux sept principaux critères suivants (par ordre d'importance décroissante²⁹⁰) : 1) présence des œuvres dans les corpus officiels (2002, 2004²⁹¹) ; 2) recommandations des corps d'inspection ; 3) disponibilité des œuvres pour l'étude en classe, coût ; 4) réalisations antérieures d'étude de l'œuvre ou d'une œuvre similaire ; 5) possibilité d'utiliser des aides à la préparation et à la réalisation de l'étude (manuels, ouvrages didactiques dédiés à telle ou telle œuvre littéraire, sites Internet, principalement) ; 6) intérêt présumé des élèves – évocation, identification... ; 7) inscription

²⁹⁰ Pour mesurer l'importance des diverses sources, nous avons compté le nombre d'occurrences des différents ouvrages puis les avons comparés aux sources.

²⁹¹ Document d'application des programmes de février 2002 intitulé *Littérature* publié en 2002 et révisé en 2004 et 2007. MEN (2002).

dans un projet pédagogique ou éducatif, de classe ou d'école, plus large (période historique – Préhistoire, Moyen Age..., un pays, un continent – les pôles, l'Afrique, le Tibet... ; valeurs – le courage, l'écologie, les rapports entre filles et garçons dans la société²⁹²...). Ces constats mettent implicitement en relief les conceptions plus ou moins contraintes de la littérature de leurs auteurs, à tout le moins lors de leur activité professionnelle. Nous ne pouvons donc que constater, en l'occurrence, l'absence ou quasi-absence de critères spécifiquement "littéraires". Ceci nous a donc conduit à nous interroger sur la littérarité même des œuvres choisies et plus particulièrement sur les 180 titres que l'institution avait préalablement retenus (*Littérature*, 2002)²⁹³. Compte tenu de la sur-représentation des critères à référence "officielle" (critère 1 : les textes ; critère 2 : l'inspection), nous nous sommes tout d'abord intéressés à cet ensemble d'injonctions et de recommandations. Aucun des textes officiels ne propose une définition de la littérature et *a fortiori* de son apprentissage. Il n'y a donc pas de but affiché. Ceci est très problématique car il revient ainsi aux enseignants de le définir en lieu et place des textes dits "de cadrage". Le GIR n'est nullement convaincu que ce transfert de responsabilité offre une marge de manœuvre supplémentaire aux enseignants. Bien au contraire, nous pensons que l'incertitude quant aux objectifs poursuivis ne peut que fragiliser les enseignants et les engager à un certain conformisme dont les corpus témoignent. Malgré tout, notre lecture des textes officiels nous a permis de dégager les critères suivants : 1) les œuvres retenues sont des œuvres littéraires – réflexion autotélique, argument d'autorité : est littéraire ce qui est littéraire ; 2) les œuvres littéraires sont des œuvres qui offrent un espace intertextuel et/ou thématique de discussions et de débats ; 3) les œuvres littéraires permettent d'appréhender soi-même et le monde ; 4) les œuvres littéraires engagent un usage singulier et spécifique de la langue française ; 5) les œuvres littéraires sont causes de plaisir partagé ou à partager ; 6) la lecture et, *a fortiori* la lecture littéraire, est considérée comme acquise – l'acculturation et les compétences de lecture sont toujours présumées.

Cette seconde étude confirme donc très largement ce que nous avons analysé dans les corpus enseignants. Si le vocabulaire utilisé ici est plus "scientifique", les critères de littérarité ne sont pas mieux définis. Tout juste pouvons-nous remarquer que les textes officiels évitent soigneusement de mentionner des critères quant à la réalisation de séquence d'étude en classe, critères qui apparaissent pourtant en second rang des préoccupations enseignantes (critères 3, 4, 5 et 6 – corpus enseignants). Enfin, même si nous n'attendions certes pas *la* définition de la littérature, nous espérions pouvoir au moins pouvoir dégager *une* définition de celle-ci. Cet ensemble de constats a pour conséquences immédiates, d'une part, de ne pouvoir affirmer ou

²⁹² Pour une présentation plus complète et plus argumentée, je renvoie à Maisonneuve, L. (2010). Comment l'analyse d'une programmation de cycle 3 en littérature (corpus et activités) peut-elle révéler les conceptions littéraires sous-jacentes de leurs auteurs ? In Louichon, B. & Rouxel, A. (dir.) (2010), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.69-79.

²⁹³ Le GIR a lu et analysé les 180 titres de la première sélection officielle (*Littérature*, 2002) et l'ensemble des textes officiels (Programmes de février 2002 et Documents d'accompagnement et d'application de ces programmes).

infirmier l'appartenance de tel ou tel texte à la littérature, sauf argument d'autorité, donc de ne pouvoir justifier d'un enseignement de la littérature et *a fortiori* de sa lecture et/ou d'une lecture littéraire considérée comme lecture des textes littéraires, et, d'autre part, d'être dans l'incapacité d'évaluer ce qui a été fait puisque aucun critère ne peut être avancé permettant de mesurer un quelconque apprentissage. Sur ce dernier point, le GIR a mené une évaluation diagnostique d'un groupe de 77 élèves de cycle 3 et, pour ma part, j'ai effectué une enquête de 2003 à 2005, lors de stages de formation continue, auprès d'enseignants titulaires en cycle 3 de l'école primaire. Ce sont les résultats de cette évaluation et de cette enquête que je vais maintenant présenter.

4.1.2. Une évaluation diagnostique d'élèves de cycle 3 et une enquête sur les attentes professorales en cycle 3

Lors de l'examen des préparations de séquences que le GIR avait collectées et de celles dont nous étions les auteurs, il se dégageait principalement deux choses : tout d'abord, un certain nombre de constantes sur lesquelles je reviendrai dans la partie suivante, ensuite, un certain "flottement" quant aux attentes des uns et des autres. C'est ce second point que je vais maintenant aborder.

Comme je l'ai écrit plus haut, l'un des objectifs du GIR était d'observer la prise en compte des élèves en difficulté. Or, comme nous venons de le voir, l'absence de but affiché, donc de repères, à l'apprentissage de la littérature et/ou de la lecture littéraire posait avec acuité le statut de la difficulté en littérature et en lecture littéraire. Il n'est jamais inutile de répéter, même si c'est un truisme, qu'il n'y a difficulté qu'eu égard à ce qui est attendu des élèves. Or, cet attendu, en littérature, est toujours corrélé à la lecture de tel ou tel texte. Il n'y a pas à proprement parlé de difficultés *a priori* ou génériques même si l'on peut déterminer un certain nombre de "lieux" de difficultés potentielles²⁹⁴. Celles-ci dépendent du texte lu et du degré d'exigence professoral, c'est-à-dire de ce que l'enseignant considère comme une "bonne" lecture, autrement dit une lecture manifestant une "bonne" compréhension du texte lu. L'exemple des *habits neufs de l'empereur* (ci-dessus en 2.5.) est en l'occurrence emblématique. Ce texte présente en effet une difficulté spécifique dans la mesure où il raconte une histoire et, simultanément, élabore une leçon. Il est donc à la fois explicitement narratif et implicitement argumentatif. Si l'aspect narratif n'a pas posé de problème majeur à l'ensemble des élèves auxquels ce texte a été proposé, il n'en a pas été de même de l'aspect argumentatif qui n'a pas, ou très mal, été perçu par près de la moitié de ces élèves. En effet, nous attendions que les élèves soient non seulement capables de raconter l'histoire mais aient une réflexion critique sur le comportement des personnages, c'est-à-dire une lecture justifiée de celle-ci. Ce sont donc bien, dans une certaine mesure, nos attentes qui ont mis une partie des élèves en difficulté. Je ne dis pas qu'il fallait pour autant renoncer à celles-ci, je dis qu'il n'y a difficulté que par rapport à celles-ci et que, par conséquent, il faut être très attentif lors

²⁹⁴ Voir pour une recension possible de ces "lieux" : Maisonneuve, L. (2004). Les ateliers de lecture. *Enjeux*, n°61, p.27-46 et en annexe 4.1.2., p.80.

de leur élaboration, donc, lors de la formulation, de ce que nous avons désormais appelé “comprendre un texte” à “tel ou tel niveau de classe” avec “tel ou tel élève”. Le problème n’était donc pas seulement lié à la définition de la littérature ou de la lecture littéraire mais aussi et surtout à ce que chacun envisageait comme étant, selon l’appellation que le GIR a retenue, une “lecture réussie”.

4.1.2.1. Attentes professorales en cycle 3, “Une lecture réussie” – résultats et commentaires d’une enquête (2003-2005)

Durant quatre ans, de 2003 à 2005, lors de stages de formation continue ou d’animations pédagogiques sur le thème de la littérature concernant des enseignants du cycle 3, j’ai posé systématiquement, au début de chaque session de formation, la question suivante aux enseignants présents : qu’est-ce, pour vous, qu’une lecture réussie de “tel ou tel texte”²⁹⁵ ? Les réponses étaient anonymes et je ne posais que cette question. Le temps de réponse était de vingt minutes. Mon objectif, en ne posant qu’une seule question ouverte, était de pouvoir mesurer, d’une part, le nombre d’occurrences des critères indiqués et, d’autre part, l’ordre dans lequel ceux-ci étaient écrits. J’ai recueilli 108 réponses au total en quatre années de passation²⁹⁶. Dès la seconde passation en 2003, j’ai confronté les réponses aux préparations de séquences que le GIR recueillait et à celles qui étaient élaborés lors des journées de stage auxquelles participaient les sujets de l’enquête. Les résultats montrent alors un écart conséquent entre ce qui est effectivement envisagé et, à peu de chose près, réalisé, et les attendus beaucoup plus généraux des réponses à la question posée. En effet, mon enquête montre que les enseignants disent poursuivre trois ensembles principaux d’objectifs : culturels (mise en réseau, construction d’une culture), sociaux (vie de classe, partage) et/ou affectifs (aspects motivationnels). Il s’agit donc, pour une part, de ce que j’ai appelé une pratique lettrée et/ou cultivée de la lecture et, pour une autre part, d’une “approche” que j’appellerai illustrative (pris dans le sens où lire serait au service d’autre chose)²⁹⁷. Or, les préparations montrent que les activités envisagées et les objectifs sont beaucoup plus “techniques” : nom de l’auteur, de l’éditeur, de la collection... ; nom des personnages, métiers... ; chronologie des événements, résumé(s) du texte, suite(s) du texte... ; réécriture(s) à la manière de... ; informations sur les modes de vie, l’époque, etc. Par ailleurs, si je n’ai pas rencontré de refus lors de la passation de mon enquête, il me faut signaler que presque tous les enseignants ont souligné la difficulté qu’ils ont éprouvée pour répondre à une question *a priori* évidente quant à leur pratique ordinaire de la classe. Près de la moitié d’entre eux n’est pas ainsi parvenue à formuler une réponse exploitable (quelques mots, une phrase, des questions...). Je reviendrai plus bas sur ces différents résultats.

²⁹⁵ J’écris “tel ou tel texte” entre guillemets parce que la question portait chaque fois sur un texte particulier. Les enseignants avaient lu le texte avant la session de formation. Il était fourni soit par l’inspecteur ou le conseiller pédagogique de la circonscription, soit par mes soins. Il était donc chaque fois différent.

²⁹⁶ Voir annexe 4.1.2.1., p.81.

²⁹⁷ Voir Maisonneuve, L. (2006). Des ateliers de lecture, pourquoi en faire et pour y faire quoi ? *Caractères*, n°22, 2/2006, Actes (2) du colloque de Namur, p.25-31.

4.1.2.2. Une évaluation diagnostique en compréhension de textes d'élèves de cycle 3 (septembre 2005)

À la rentrée 2005, j'ai effectué une évaluation diagnostique portant sur 72 élèves de cycle 3 d'une école "ordinaire" proche du centre-ville de Quimper. Pour réaliser cette évaluation je me suis servi des évaluations nationales CE2 et 6^{ème} et de mon travail sur les ateliers de lecture. En réalisant cette évaluation, je voulais essayer de mesurer *a priori* ce dont étaient capables des élèves de cycle 3 (du CE2 au CM2)²⁹⁸. Certains items devaient être "faciles" pour des élèves de CM2 (évaluation CE2) et "difficiles" pour des élèves de CE2 (évaluation 6^{ème}). L'analyse des résultats montre qu'environ 25% des élèves étaient en grande difficulté de lecture et que ce taux varie peu d'une année à l'autre. L'examen des dossiers scolaires indique que près des trois-quarts des élèves repérés en difficulté lors de cette évaluation l'étaient déjà en moyenne section de l'école maternelle. Cet examen confirme les nombreuses études sociologiques sur l'origine socioprofessionnelle des élèves en difficulté (CSP les plus défavorisées). Sur ces points, par conséquent, rien de très nouveau. En revanche, l'analyse précise des erreurs, dans une perspective de regroupement des élèves selon le type d'erreurs effectuées, montre une extrême dispersion de celles-ci. Seuls deux élèves présentaient le même profil. La lecture de ces résultats montre donc l'ampleur de la tâche à accomplir. Le risque, à mon avis, serait d'essayer de répondre à chacun de ces problèmes isolément (essayer, par exemple, de mettre en place un atelier de lecture pour chacun d'entre eux, par exemple) et de transformer l'acte de lire en une succession de "micro-tâches" ou de "micro-compétences" à acquérir. Plusieurs expériences que j'ai menées en classes de CM1 et CM2 (2005-2007) indiquent que les élèves réussissent ces tâches mais sont incapables de transférer leurs acquisitions lors de lectures ultérieures et autonomes²⁹⁹. Il me semble, mais cela reste à éprouver, qu'il faudrait pouvoir hiérarchiser les priorités et faire ainsi le pari d'un engendrement des tâches (la maîtrise de l'une d'entre elles entraînant la maîtrise d'une autre et ainsi de suite, chaque "étape" étant explicitée au fur et à mesure de son apprentissage – l'élève devant prendre conscience de ce qu'il vient et/ou de ce qu'il est en train d'apprendre). Par exemple, il pourrait être envisagé, dans un premier temps, de mettre en place un atelier de lecture sur le thème de l'évocation, atelier durant lequel les élèves auraient non seulement à évoquer (par la parole et/ou le dessin) les situations décrites et/ou racontées par le texte mais aussi, simultanément, à justifier par écrit ces évocations. Ils seraient ainsi obligés : de travailler sur les informations implicites du texte ; d'effectuer des calculs inférenciels ; de justifier de leur compréhension et leur interprétation (texte *en soi* et texte *pour soi*) et, éventuellement, dans le cas d'un texte long, d'élaborer plusieurs évocations successives (activité proche de celle consistant à créer des boucles rétroactives), toutes compétences qu'ils ne possèdent pas... Il peut paraître paradoxal de demander à des élèves de réaliser une tâche dont ils ne maîtrisent pas tous les pré-requis. J'assume ce paradoxe en misant sur le fait que si ces pré-requis sont, dans un premier

²⁹⁸ Voir en annexe 4.1.2.2., p.82 : textes et questionnaire, commentaires.

²⁹⁹ Par exemple : le travail sur *Les habits neufs de l'empereur* fait partie de ces expériences (ci-dessus 2.5.1.).

temps, assez comparables à des “boîtes noires”, ils vont “s’éclairer” lors ou après la réalisation de la tâche, celle-ci étant utilisée à la manière d’un biais : viser un objectif accessible pour en réaliser un autre provisoirement inaccessible³⁰⁰. Cette hypothèse de travail reprend et développe l’hypothèse énoncée plus haut sur l’automatisation du décodage. L’automatisation ne serait ainsi que le résultat d’un transfert de tâches : du décodage proprement dit vers la compréhension des textes. Autrement dit, c’est le besoin ou la nécessité de comprendre qui entraînerait cette automatisation lui donnant en quelque sorte une légitimité. On passerait ainsi de lire pour lire à lire pour comprendre. La validation de cette hypothèse est l’un des axes de recherche que je me propose d’explorer dans les prochaines années notamment dans le cadre de l’ONL.

4.1.3. Les élèves en difficulté de lecture

L’ensemble de ces recherches montre que ce transfert ne va pas de soi et que la difficulté augmente davantage avec la longueur des textes qu’avec leurs difficultés présumées. Poser le problème de l’automatisation du décodage, c’est s’interroger sur ce qui motive la décision de passer d’une pause ou fixation oculaire à une autre³⁰¹. Seules deux réponses sont envisageables : le décodage et la compréhension de ce qui a été décodé (compréhension locale et intégration à ce qui précède). Le “et” ne doit pas être entendu comme un “et/ou”, lire exige d’effectuer les deux opérations intellectuelles. Malgré tout, la décision de passer d’un point de fixation à un autre ne peut reposer que sur la compréhension. Cette seconde activité se complexifie avec la longueur des textes (intégration cumulative des informations, c’est une activité “ouverte”), alors que l’activité de décodage reste la même (identification répétitive des relations grapho-phonologiques, activité “fermée”). Si nous mettons à part les élèves dyslexiques et apparentés, les élèves souffrant de troubles cognitifs ou ayant un déficit intellectuel grave – ensemble qui représente de 5 à 10% de la population selon les critères retenus et la langue d’apprentissage³⁰² – il reste de nombreux élèves à éprouver des difficultés à intégrer les informations successives d’un texte long dans un ensemble cohérent. Là encore, plusieurs hypothèses, pour le moment non hiérarchisées, sont envisageables :

- fatigabilité des lecteurs les moins habiles à décoder – selon mon hypothèse précédente, cette fatigabilité pourrait n’être que passagère, or elle semble résister ;
- manque de schémas généraux pour organiser les informations au fur et à mesure ;
- mauvaise gestion des affects entraînant un certain nombre d’élèves à privilégier des éléments secondaires mais les touchant affectivement ;

³⁰⁰ Sur le sujet, voir, par exemple, tous les travaux de P. Watzlawick et plus particulièrement : Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements – paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil, Points.

³⁰¹ Pause étant entendu ici comme l’empan de fixation visuelle permettant de saisir de l’information écrite (zones fovéales et parafovéales de perception visuelle, points de fixation, etc.). Voir, par exemple, Lévy-Schoen, A. & O’Reagan, J. K. (1989). Le regard et la lecture. *La recherche*, n°211, p.744-753.

³⁰² Sur les variations attribuables à la langue d’apprentissage, voir par exemple : Goswami, U., Gombert, J. E. & de Barrera, L. F. (1998) ; Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003) ou Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005).

- identification à des personnages ou adhésion à certains problèmes évoqués par le texte trop fortes, autrement dit manque de distanciation – problème souvent lié au précédent ;
- difficulté à renoncer à, ou à modifier, un premier schéma ou un premier scénario ;
- gestion difficile de la hiérarchisation des informations souvent due à un déficit culturel et, conséquemment, du rapport entre la mémoire et l’oubli ;
- méconnaissance des attendus de l’acte de lire, notamment les questions : comment lire et pourquoi lire ?

Cette liste n’est pas exhaustive. La seconde recherche que je vais maintenant exposer repose en grande partie sur ces différentes hypothèses. Ceci explique d’ailleurs son titre et de son objectif initial : « Les ateliers de lecture : dispositif pertinent d’aide aux élèves en difficulté ? » Enfin, nous ne pouvons que constater un certain glissement de notre objet de recherche : de la littérature, voire de la lecture littéraire, nous avons lentement dérivé vers l’ensemble des textes lus en classe et, conséquemment, vers la lecture “en général”. La question de la littérature et de la lecture littéraire semble donc bien avoir été quelque peu mise entre parenthèses. Le problème récurrent de la compréhension des textes, nous allons maintenant le voir, va replacer cette question au centre de la recherche.

4.2. « Les ateliers de lecture : dispositif pertinent d’aide aux élèves en difficulté ? » Compte rendu critique d’une recherche effectuée entre 2006 et 2010

J’ai déjà présenté plus haut le groupe de recherche (GRI, 2.4.). Plusieurs de ses membres sont issus de la recherche GIR que je viens d’évoquer. Notre objet de recherche se situait bien, initialement, dans le prolongement direct des recherches présentées en 4.1. Néanmoins, au terme des quatre années de fonctionnement de ce groupe de recherche, nous observons que nous n’avons pas traité des ateliers de lecture mais de la compréhension des textes et de ce que c’est-ce que lire un texte littéraire en CM1/CM2. En effet, dès les premières réunions du GRI, le problème de la justification du dispositif intitulé “ateliers de lecture” s’est posé. La réponse à laquelle le GRI est très rapidement parvenue c’est qu’il ne peut y avoir d’ateliers de lecture sans identification préalable de leur(s) objet(s), c’est-à-dire des difficultés rencontrées par les élèves en lecture. Or, ces difficultés, comme nous l’avons vu, ont pour point commun d’être toutes liées, peu ou prou, au problème de la compréhension des textes. Il nous fallait par conséquent essayer d’élucider ce que recouvrait l’expression “compréhension des textes”. Le GRI a donc commencé par un recensement de toutes les expressions liées à cette expression générique : comprendre un texte (littéraire), apprendre à comprendre un texte (littéraire), interpréter un texte (littéraire), apprendre à interpréter un texte (littéraire), apprendre à lire un texte (littéraire), apprendre à lire littérairement un texte (littéraire)... Le GRI s’est ensuite essayé à définir ces expressions, à les différencier, à les mettre à l’épreuve. La partie 2.3. (“De la compréhension et de l’interprétation des textes”) rend compte de ce travail réflexif. Cette fois, et contrairement à la recherche GIR,

nous avons résolument mis en avant les séances ou séquences réalisées en classe. L'étude des *Misérables* (2.4.) en est un premier exemple, l'étude du *Minotaure* de N. Hawthorne que je vais présenter maintenant en est un deuxième.

Cette partie va donc avoir pour support un texte, *Le Minotaure* de Nathanaël Hawthorne, et une séquence d'étude de ce texte réalisée en classe de CM1/CM2 durant le mois de janvier 2008³⁰³. Dans un premier temps, je vais expliquer comment se sont constitués les objets littéraires, à enseigner et d'enseignement. L'objet enseigné sera examiné lors des second et troisième temps. Dans le second temps, à l'aide de plusieurs synopsis de la séquence, pris en tant que "voir comme", je montrerai l'organisation générale de celle-ci selon les entrées suivantes : écriture, lecture, échanges oraux, divers (dessins, diaporama...) – première manière d'observer l'objet enseigné. Dans un troisième temps, je prendrai l'exemple du questionnement magistral comme révélateur du fonctionnement d'une séquence d'étude de texte littéraire en cycle 3 – deuxième manière d'observer l'objet enseigné. La conclusion sera consacrée à l'examen de différentes questions en cours de traitement.

4.2.1. Les objets littéraires, à enseigner et d'enseignement

4.2.1.1. L'objet littéraire

Le GRI a choisi le *Minotaure* d'Hawthorne après avoir analysé les séances consacrées à l'étude des *Misérables*. Il nous semblait que ce dernier texte, à tout le moins les extraits choisis, avait répondu à nos attentes, tant de notre point de vue de chercheurs que de celui des élèves. En tant que chercheurs, nous avons été confrontés à un texte plus difficile que ceux que nous avons jusqu'alors travaillés³⁰⁴. Cette difficulté nous avait obligés à une analyse préalable aux séances réalisées en classe plus approfondie dans la mesure où nous pensions, peut-être à tort, que le texte poserait de nombreux problèmes aux élèves. Cela n'a pas été le cas et sans doute parce que les élèves se sont identifiés aux personnages de Fantine, Cosette et Jean Valjean. Leur détresse et les conditions de vie à l'époque de la fiction les ont touchés. Nous voulions donc un texte offrant au moins les mêmes caractéristiques que celui des *Misérables*, soit : un caractère "patrimonial", "culturel" (références historiques – en l'occurrence mythologiques) ; un registre de langue courant à soutenu ; une intrigue linéaire comportant une succession d'événements ; des motivations à agir complexes ; la possibilité de s'identifier aux personnages. À ces caractéristiques, nous avons ajouté : un texte intégral faisable en huit séances de classe afin d'éviter l'aspect "puzzle" des extraits choisis lors de la séquence sur *Les Misérables*. *Le Minotaure* d'Hawthorne dans sa

³⁰³ Voir en annexe 4.2., p.86 et p.96 : le texte intégral du *Minotaure* (version originale et version française adaptée) et p.105 : un exemple de retranscription, la première des huit séances réalisées en CM1/CM2 et analysées plus bas.

³⁰⁴ Murail, M.-A. (1990). *Le hollandais sans peine*. Paris : L'École des loisirs, Mouche ; Bernard, F. & Roca, F. (1996). *La reine des fourmis a disparu*. Paris : Albin Michel, Jeunesse ; Dahl, R. (1997). *La Potion magique de Georges Bouillon*. Paris : Gallimard, Folio junior ; Morgenstern, S. (1999). *Joker*. Paris : L'École des loisirs, Mouche.

traduction et adaptation par Leyris nous a semblé répondre, peu ou prou, aux sept critères du texte et de la lecture littéraire définis plus haut en 2.2.2.

4.2.1.2. *L'objet à enseigner*

Le GRI a produit trois types de documents : un résumé, un texte à vocation critique et une série de remarques et/ou de questions diverses.

Le résumé :

La première consigne de travail a été la même que lors des études précédentes soit : comprendre et interpréter *Le Minotaure*, c'est comprendre et interpréter quoi ? Chacun devait répondre individuellement et par écrit. L'ensemble des membres du GRI a répondu par un résumé et par des considérations critiques annexes. Les résumés ont donné lieu au travail de synthèse suivant :

Résumé du *Minotaure* d'Hawthorne dans sa traduction et adaptation par P. Leyris :

Thésée vit seul à Trézène avec sa mère Ethra. Après avoir réussi l'épreuve du rocher, il part, avec le glaive et les sandales découverts sous le rocher, pour Athènes afin de retrouver son père. Durant le voyage, il combat et triomphe de Procuste et d'un terrible sanglier. Arrivé à Athènes, il déjoue sans le vouloir la ruse de la magicienne Médée et est reconnu par Égée, son père. Mais Thésée apprend bientôt que Minos, roi de Crète, exige que chaque année sept jeunes filles et sept jeunes garçons athéniens soient dévorés par le Minotaure, monstre mi-homme mi-taureau enfermé dans un labyrinthe. Aussitôt, Thésée décide d'aller combattre le monstre. Aidé par la fille de Minos, Ariane, qui lui donne un fil, il entre dans le labyrinthe et parvient à tuer le Minotaure. Lors de son retour à Athènes, il oublie, malgré la promesse faite à son père, de hisser des voiles blanches à son navire. Égée, croyant son fils mort, s'évanouit et se noie dans la mer qui porte désormais son nom. Thésée devient alors roi d'Athènes.

Considérations critiques :

Les considérations critiques portaient sur des éléments très hétérogènes (les perspectives analytiques dominantes, proposées en 2.3.3.2., sont en italique) :

- Les grandes étapes du récit correspondant à peu près aux différentes épreuves (l'enfance, les épreuves, la reconnaissance, les voyages) – *Noyaux / Axe narratif.*
- Le fait que cette histoire, malgré son titre, n'est pas l'histoire du Minotaure, mais celle de Thésée, c'est-à-dire de l'accession au pouvoir de Thésée – *Noyaux / Axe narratif.*
- La morale ou la leçon du texte : Thésée ne se laisse jamais contraindre ou abuser par les forces "obscurées" : il défait les monstres (mi-hommes / mi-dieux / mi-animaux), il déjoue les ruses des sorciers et autres magiciens, il renonce à l'amour d'Ariane. Il se comporte comme un humain, certes exceptionnel, mais un humain out de même (surhumain ?). Il n'utilise ainsi pas de moyens extraordinaires mais : sa force (le rocher), un glaive (les monstres), un fil (le labyrinthe), un oubli (les voiles), son intelligence / sa volonté d'exercer le pouvoir, son besoin

de reconnaissance... Il affirme qu'il n'y a pas de destin, pas de fatum qui ne soit celui que l'on s'est choisi (quoiqu'il advienne...). L'élection n'est pas un privilège (une sinécure) mais une chose à conquérir et à assumer. Il ne connaît pas la peur de mourir et en cela il est effrayant. Il incarne le pouvoir : force, intelligence, sacrifice de soi et des autres si besoin, pas de compassion, peu d'émotion. Il est libre – *Catalyses / Axe idéologique / Code de dispositio / Code d'inventio*.

- Les références “psychanalytiques”, les rapports de Thésée avec sa mère, le meurtre du père notamment (plus généralement : le rôle des parents) – *Indices (proprement dits) / Axe idéologique / Code de dispositio*.
- Peu de descriptions du monde représenté. Des noms de lieux : Trézène, Athènes, Crète, le labyrinthe ; des personnages couplés à des fonctions stéréotypées (voir ci-dessous) : Thésée – fils de roi ; Égée – roi et père ; Ethra – fille et ex épouse de roi, mère ; Ariane – fille de roi ; Minos – roi et père ; le Minotaure – monstre... ; rien sur l'époque, peu de chose sur l'écoulement du temps – *Informations / Axe figuratif / Code d'elocutio / Code d'inventio*.
- L'incarnation de certains archétypes masculins : la conquête du pouvoir et des femmes, le guerrier toujours victorieux, le héros qui n'a jamais peur, la jeunesse, l'aventure ; archétypes des rôles sociaux et familiaux – *Axe idéologique / Code de dispositio*.
- Quatre temporalités : l'époque de la fiction (l'Antiquité) ; l'époque de l'écriture (le milieu du XIX^e siècle, dans une Amérique puritaine) – *Intention auctoris / Code d'elocutio* ; l'époque de la traduction et de l'adaptation (fin des années 1970) – *Intention auctoris / Code d'elocutio* ; l'époque de la lecture (octobre et novembre 2007 pour le GRI, janvier 2008 pour les élèves) – *Intention lectoris / les 5 instances de Picard et Jouve*.

Par ailleurs, nous avons mesuré la difficulté lexicale et syntaxique du texte à l'aide du logiciel LISI³⁰⁵. Ce logiciel prend en compte de nombreuses bases de données lexicales et syntaxiques. Notre version du *Minotaure* comprend 4,6% de mots absents des bases de données lexicales et comporte 13,5 mots en moyenne par phrase, ce qui donne un indicateur de lisibilité de 4,9 correspondant à une recommandation pour des classes de CM1/CM2³⁰⁶.

Si ces considérations critiques ont permis au GRI d'explorer le texte, elles l'ont aussi transformé en une suite juxtaposée d'analyses qui, pour beaucoup d'entre elles, pourraient très bien s'appliquer à n'importe quel texte. C'est pourquoi, le GRI a décidé d'effectuer un travail supplémentaire afin de trouver ou de retrouver une sorte de dynamique du texte.

³⁰⁵ Bres, S. & Mesnager, J. (2008). *Évaluer la difficulté des textes*. Paris : Nathan. Voir p.12-23, pour la présentation des bases de données et de leur prise en compte.

³⁰⁶ Pour mesurer la validité du logiciel, nous avons testé de nombreux textes (41) : l'indice de lisibilité varie de 0,8 (CE1/CE2) à 20,7 (au-delà de la classe de 4^{ème}). Nos conclusions nous conduisent à un jugement nuancé : le logiciel donne une indication intéressante mais insuffisante car il existe des textes dont le lexique et la syntaxe sont “faciles” sans pour autant être “faciles”... Plusieurs nouvelles de B. Friot dont *Répondeur*, analysée plus haut, sont ainsi considérées comme accessibles dès le CE1 alors qu'il n'en est rien.

Questions et remarques diverses :

Ce travail a consisté à interroger et à commenter sans aucun *a priori* : les “blancs” du texte et/ou le contexte. J’appelle ci-dessous “questions”, les interrogations et “remarques”, les commentaires. L’ensemble de ce travail a été mené de bout en bout collectivement. Voici quelques-unes des principales questions et remarques que le GRI a produit :

Questions : Pourquoi Égée a-t-il enterré un glaive et des sandales ? Pourquoi Thésée part-il pour Athènes ? Pourquoi décide-t-il de partir pour Athènes par la route et non par la mer ? Qui est Médée ? Que veut-elle et pourquoi ? Qui est Médus (fils d’Égée ?) ? Quels sont les rapports entre Médée et Égée (femme d’Égée ?) ? Pourquoi Thésée décide-t-il de prendre la place de l’un des 14 jeunes athéniens désignés par le sort ? Qu’est-ce qui pousse Ariane à aider Thésée (par ricochet, qu’est-ce qui pousse Ariane à aider les jeunes athéniens ? voire à s’opposer à Minos ?) ? Comment le texte explique-t-il le fait que Thésée abandonne Ariane ? Pourquoi Thésée oublie-t-il de changer les voiles du bateau ? *Le Minotaure*, c’est l’histoire de quoi ? De qui ? Quelle en est la fable ? Combien de temps dure cette histoire (temps de la fiction) ? Quel âge peut bien avoir Thésée lorsqu’il prend le pouvoir à Athènes ? Minos renonce-t-il alors à son tribut ?... Toutes ces questions, et beaucoup d’autres encore, sont implicitement posées par le texte. Aucune d’entre elles n’y trouve de réponse explicite satisfaisante. Par ailleurs, elles portent presque toutes sur la(es) motivation(s) des personnages à agir. Ce questionnement collectif a considérablement enrichi notre lecture du texte. Ce constat, peut-être apparemment anodin, est à considérer. En effet, quoique noter comme un moment significatif de notre lecture du texte, il ne sera pas repris, sous une forme ou sous une autre, par les objets d’enseignement. Or, ces questions sont une composante importante des enjeux de ce texte, conséquemment de son intérêt.

Remarques : elles concernaient essentiellement l’époque du récit (Athènes et le monde minoen – habitat ; voies de communication ; embarcations ; systèmes politique, économique, militaire ; population ; mythes...) et les différentes versions du récit. Ces remarques ont donné lieu à de nombreuses recherches et lectures³⁰⁷. Il faut souligner ici que si le GRI a relevé l’intérêt des questions posées plus haut, il n’a pas tranché quant à la nécessité de connaître, ou de découvrir, tel ou tel de ces éléments contextuels. Ceci ne doit pas être pris comme un refus de prendre en compte ces éléments, nous les avons pour nous-mêmes pris en compte, mais comme le reflet de l’incertitude où nous étions quant au rapport qu’ils entretiennent avec la compréhension et l’interprétation du *Minotaure*. Cet aspect de la lecture des textes est un point particulièrement sensible puisqu’on le retrouve aussi bien sous l’appellation générale de “culture” en tant que connaissances sur le monde, que de celle, plus précise, de “vocabulaire” ou de “lexique” en tant que dénomination de ces connaissances. Or, si *Le Minotaure* ne présente que très peu de difficultés lexicales (LISI, 2008), il est en revanche culturellement très éloigné des élèves. Ainsi, par exemple, les mots “palais”, “prince”, ou “roi” font partie du vocabulaire de tous les élèves. Pour autant, peut-on dire qu’ils savent – ou que nous-mêmes sachions très précisément – ce que

³⁰⁷ Voir quelques références en annexe 4.2.1.2., p.115.

représentent ces termes dans le monde représenté dans ce texte ? On pourrait même s'interroger, en l'occurrence, sur l'usage qui en est fait par Hawthorne et de sa traduction par Leyris. Le GRI a décidé que, sans renoncer à un apport culturel, celui-ci ne devrait être mesuré qu'à l'aune de son rendement quant à la lecture de chaque texte. Par conséquent, s'il est tout à fait possible de lire *Le Minotaure* comme un "récit", temporellement et spatialement, non situé, ce texte n'est pas un récit non situé. C'est lors de l'élaboration collective des objectifs de l'objet d'enseignement que nous avons décidé quels nous semblaient être les éléments "culturels", d'une part, indispensables pour la lecture de ce texte et, d'autre part, susceptibles d'apporter un éclairage intéressant quant à celle-ci (voir ci-dessous 4.2.1.3. Premier temps – préparation collective).

4.2.1.3. L'objet d'enseignement

À ce moment de notre travail, nous pouvions estimer que l'objet à enseigner répondait à la question : qu'est-ce que comprendre et interpréter *Le Minotaure* ? Élaborer notre objet d'enseignement revenait à faire des choix parmi tout ce dont nous disposions. Nous avons décidé d'opérer en trois temps : premier temps, préparation collective à l'ensemble du GRI ; second temps, préparation semi-collective ; troisième temps, préparation individuelle de chacun des enseignants ayant à réaliser la séquence dans leur classe³⁰⁸. Je ne reprends pas ci-dessous ce que j'ai écrit en 2.4.3. (De l'objet à enseigner à l'objet d'enseignement). Les conclusions restent globalement les mêmes.

Premier temps – préparation collective :

Le premier travail a consisté à fixer les objectifs de l'étude en classe et, en corrélation avec ceux-ci, d'élaborer une évaluation sommative de la séquence³⁰⁹. L'examen de ce premier travail montre que tous nos objectifs étaient des objectifs de lecture du texte et que nous n'avons pas envisagé qu'il puisse y en avoir d'apprentissage de la lecture, *a fortiori* littéraire. Notre but était donc bien de lire ce texte et non d'apprendre à lire ce type de texte. Ceci n'a pas été le résultat d'une démarche réfléchie. Ce manque ne nous est apparu que rétrospectivement, après la réalisation des séquences en classe. J'y reviendrai plus bas. Par ailleurs, nous avons principalement utilisé le résumé, quelques éléments des considérations critiques de l'objet à enseigner et, dans une moindre mesure, les connaissances recueillies sur le monde représenté. Ceci a eu pour conséquence de centrer notre travail sur les aspects narratifs du texte (axe narratif – Fabre / Greimas). Enfin, c'est durant ce premier travail que le GRI a décidé, malgré de nombreuses réticences, de découper le texte en neuf épisodes auxquels nous avons donné un titre³¹⁰. Ce découpage n'est pas en effet sans poser problème en ce qui concerne la réalisation des

³⁰⁸ L'ensemble de ce travail de préparation a fait l'objet d'un mémoire de Master 1 (Master EAD : UBO-Rennes 2-IUFM de Bretagne) : Chobeaux, Y. (2008). Comment des enseignants envisagent de faire comprendre le même texte : constances et variations dans les préparations. Directeur de mémoire : L. Maisonneuve. Mémoire disponible en ligne sur le site de l'IUFM de Bretagne. Rapport du GRI « Les ateliers de lecture : dispositif pertinent d'aide aux élèves en difficulté ? », p.77-121. Y. Chobeaux était membre du GRI.

³⁰⁹ Voir en annexe 4.2.1.3., p.116, l'évaluation de la séquence.

³¹⁰ Voir en annexe 4.2.1.3., p.118.

séquences car il induit une équivalence du type “une séance = un épisode” et donc une étude de l’ensemble du texte proche de celle de l’étude d’une suite d’extraits ; ce que nous voulions précisément éviter.

Deuxième temps – préparations semi-collectives

Le GRI s’est partagé en quatre groupes. Chaque groupe était composé de l’enseignant qui allait réaliser la séquence dans sa classe et/ou d’un maître-formateur, d’un formateur ou d’un enseignant-chercheur. Le premier objectif était d’élaborer une séquence spécifique pour chacune des classes considérées. Le second était de comparer ensuite comment chacun des groupes avait utilisé le travail collectif préalable. À ce niveau, les différences entre les groupes étaient minimes. Elles portaient essentiellement sur la manière de lire l’ensemble du texte : deux groupes ont décidé d’une lecture par épisode en se servant des épisodes définis plus haut (c’est le cas de la séquence analysée plus bas), un groupe de fabriquer un diaporama accompagné d’une lecture magistrale intégrale du texte, un groupe de faire lire silencieusement les élèves et de lire magistralement l’intégralité du texte lors de la première séance. Dès cette étape, on peut remarquer, d’une part, qu’aucune des préparations envisagées ne prend en compte l’apprentissage de la lecture, d’autre part, que ce sont essentiellement les éléments factuels du texte qui sont mis en avant (lieux, personnages, événements). Le principal support de travail utilisé est le résumé réalisé collectivement par le GRI. Les considérations critiques, les questions et les remarques sont évoquées mais non explicitement prises en compte. Enfin, on voit se dessiner les principales modalités de travail qui seront mises en œuvre : lire silencieusement et à voix haute, lire magistralement, écrire, questionner (seules quelques questions écrites sont envisagées). Deux remarques peuvent être faites à ce niveau : la première concerne le questionnement oral, la seconde le travail en groupe. Le questionnement oral, dont nous allons voir la prégnance, n’est considéré qu’en termes d’“espaces d’échanges oraux”. En effet, si des temps sont bien identifiés pour des échanges oraux sur le texte, le contenu de ces échanges n’est absolument pas spécifié. Le travail en groupe, quant à lui, montre à l’évidence, que l’enseignant titulaire de la classe a “repris la main”. Je ne développe pas davantage pour le moment, j’y reviens ci-dessous.

Troisième temps – préparations individuelles :

Chacun des enseignants ayant à réaliser la séquence en classe s'est alors emparé seul du travail effectué jusque-là³¹¹. Les remarques faites précédemment sont alors amplement confirmées par les quatre préparations individuelles. La nécessité de "faire classe" semble bien amplifier la prégnance des modalités de travail sur la lecture du texte (préparations collective puis semi-collective) à tel point que les séquences préparées pourraient, presque, être utilisées pour l'étude de n'importe quel autre texte du même gabarit.

Ces quatre préparations montrent néanmoins des "styles" d'enseignement assez différents. Pour caractériser ces "styles", le GRI a employé l'expression de "profil didactique dominant" (désormais PDD). L'utilisation du terme "dominant" se justifie par le fait que les enseignants observés n'ont pas un profil didactique unique. Ils adoptent tous, à un moment ou à un autre, des profils didactiques différents de leur profil didactique majoritaire. Le GRI a pu préciser les contours de ces profils majoritaires lors d'entretiens complémentaires.

Trois profils didactiques :

Trois PDD ont été ainsi identifiés : le PDD explicatif explicite et le PDD explicatif implicite caractérisés l'un et l'autre par une présence magistrale forte, le PDD "constructiviste" caractérisé par une volonté de retrait magistral. Le PDD explicatif décrit un enseignant qui prend en charge la compréhension du texte en le paraphrasant, soit de manière explicite – type frontal et magistral, soit de manière implicite – type cours dialogué et magistral. La séquence analysée plus bas répond globalement au PDD explicatif implicite, d'une part, parce que l'enseignant laisse peu de place aux élèves (voir préparation en annexe) et, d'autre part, par la modalité de travail envisagée (échanges oraux très nombreux entre l'enseignant et des élèves – entretien, non retranscrit, et ci-dessous 4.2.2.). Le PDD constructiviste se différencie des deux premiers en cela qu'il essaie de laisser davantage de place aux élèves. Mais dans ce cas, l'activité de lecture s'accompagne d'une inflation de supports annexes (diaporama avec lecture intégrale et magistrale du texte, reproductions nombreuses, micro-tâches...). Le texte disparaît alors sous les apprêts didactiques. L'emploi des guillemets pour le terme "constructiviste" s'explique par le fait que ce constructivisme – revendiqué lors de l'entretien – se présente sous la forme d'un "magistral masqué". L'apprêt didactique est si contraignant que les élèves sont tout autant "dirigés", sinon davantage, que dans les deux autres PDD. Si nous caractérisons maintenant ces trois PDD selon le triplet de la TACD, nous avons des enseignants systématiquement :

- en position "haute" (topogénèse, comment qui ?) : ils dirigent, valident, concluent. Ils contrôlent les connaissances – même dans le cas du PDD constructiviste où les contraintes du dispositif se substituent au discours explicite ou masqué de l'enseignant ;
- "maîtres du temps" (chronogénèse, comment quand ?) : le déroulement de la séquence ainsi que celui des différentes séances est strictement mesuré et cadencé. Il n'y a pas de "vide". À

³¹¹ Voir en annexe 4.2.1.3., p.119, la préparation de la séquence qui sera analysée dans la suite de cette note de synthèse.

la lecture des préparations, et cela est confirmé par les entretiens, il semble bien que cette façon de faire soit le résultat, au moins partiel, d'un "pilotage" par les activités. C'est un point sur lequel je reviendrai plus loin ;

- "organiseurs du milieu" (mésogénèse, comment quoi ?) : tous les éléments nécessaires au bon déroulement de la séquence sont pris en compte – supports, modalités de travail... Les contenus épistémiques sont peu apparents dans les préparations et lors des entretiens. Rien sur l'apprentissage de lecture, si ce n'est quelques considérations sur le vocabulaire, et, plus surprenant, compte tenu de l'objet à enseigner, peu de choses sur la "situation" proposée par le récit. Par situation, j'entends par exemple ici le fait que ce récit est un mythe, qu'il se déroule dans l'Antiquité, en Grèce... qu'il pose quelques questions importantes quant à la motivation des personnages... Il ne reste finalement de l'objet à enseigner que la trame narrative et le nom des personnages. Les autres dimensions du texte ne sont abordées que tangentiellement par l'un ou l'autre des enseignants selon ses intérêts et/ou ses connaissances.

Par ailleurs, les différentes préparations ne sont pas sans lien avec le curriculum des enseignants. On retrouve en effet, dans les activités envisagées, de nombreux éléments liés aux intérêts et préoccupations de chacun. C'est ainsi, par exemple, que l'un des enseignants, ayant fait des études d'art plastique, consacre un temps non négligeable aux *Minotaure* de Picasso, un autre, passionné d'histoire, s'arrête sur la démocratie athénienne, la géographie et les conflits dans le monde grec de l'époque minoenne, un dernier enfin, plus féru de psychologie et de psychanalyse, envisage plutôt de traiter longuement des rapports entre enfants et parents, hommes et femmes, et notamment de soulever le problème de la reconnaissance. Le GRI avait rencontré un effet similaire, en début de recherche, lors de l'évaluation de la lecture de *La potion magique de Georges Bouillon* (Dahl, 1997). À la question : « Pourquoi le père de Georges veut-il en [de la potion] préparer ? », une classe avait majoritairement répondu : pour devenir riche et une autre classe : pour nourrir les animaux, pour partager avec les "pauvres"... Ce résultat avait d'autant plus surpris les deux enseignants qu'ils n'imaginaient pas avoir en l'occurrence pris partie. Ils étaient d'ailleurs très satisfaits des réponses obtenues dans chacune de leur classe... et pour cause.

Le dernier commentaire porte, contrairement aux précédents, sur un point que les quatre préparations partagent. Le procès de double sémiotisation n'est pour aucune d'entre elles l'objet d'une réflexion préalable. En ce qui concerne la première sémiotisation ou désignation de l'objet enseigné, seule une annonce du titre et de l'auteur est envisagée au début de la séquence. Cette désignation reste d'ailleurs du même ordre lors de la présentation des différents épisodes – pour les préparations envisageant cette modalité d'étude – et cela quelle que soit la séance. La seconde sémiotisation, quant à elle, repose entièrement sur les activités et modalités de travail proposées. C'est un peu comme si le contrat didactique se suffisait à lui-même. Celui-ci désigne une "leçon" de lecture et, en tant que "leçon de lecture", relève d'habitus qu'il est inutile d'explicitier. Par

exemple, les enseignants ont beaucoup de difficultés à répondre à la question suivante : « Pourquoi lis-tu magistralement tel passage, fais-tu lire silencieusement ou à voix haute tel autre passage ? ». Les justifications reposent sur une injonction mal définie du type : il est nécessaire que, il faut que... sans que cette nécessité puisse être argumentée. Il en est de même pour les alternances lecture / écriture / échanges oraux. Les diverses préparations semblent ainsi répéter des suites d'activités non motivées. Les textes changent mais les activités demeurent comme si les premiers servaient les secondes. Ceci est particulièrement sensible, comme je l'ai écrit plus haut, en ce qui concerne les textes narratifs dont l'intrigue "naturalise", en quelque sorte, le déroulement des séances. La manière la plus habituelle de procéder, celle qui a d'ailleurs été retenue ici par les quatre enseignants, consiste donc en une découverte progressive du texte. Or, comme aucune tension narrative, selon l'expression de Baroni (2007), ne procède de cette découverte, les séances de lecture ne sont plus, en effet, que des suites immotivées d'activités tout aussi immotivées.

4.2.2. L'objet enseigné – 1. Organisation générale de la séquence et des séances (à partir des temps de lecture, d'écriture), lors d'une séquence d'étude du Minotaure

Le tableau ci-dessous a été réalisé à partir des synopsis des trois grandes modalités de travail identifiées lors de l'étude du *Minotaure* dans une classe de CM1/CM2, soit : lecture, écriture et échanges oraux³¹². La modalité intitulée "poser des questions et y répondre à l'oral ou par écrit" a été ajoutée compte tenu de son importance au cours de cette séquence. Cette modalité sera traitée à part dans la sous-partie suivante (4.2.3.). L'ensemble de la séquence comptait huit séances (de 55 minutes à un peu plus d'une heure pour certaines d'entre elles), soit environ huit heures au total. Les durées et les pourcentages ont été arrondis.

[voir tableau page suivante]

³¹² Synopsis "lecture" et "écriture" disponibles en annexe 4.2.2., p.128 et 131.

Tableau n°9 : Lecture, écriture et échanges oraux de la séquence d'étude du *Minotaure* en classe de CM1/CM2

Lecture			
	Temps total	% par rapport au temps total de lecture	% par rapport au temps total de la séquence
Lecture	3h 40'		45%
Lecture à voix haute	1h 10'	31%	14%
Lecture silencieuse	1h 30'	42%	19%
Lecture magistrale	59'	27%	12%
Écriture élèves			
	Temps total	% par rapport au temps total d'écriture élèves	% par rapport au temps total de la séquence
Écriture	3h 04'		38%
Répondre à des questions	1h 32'	50%	19%
Résumer du texte	43'	23%	9%
Autres activités d'écriture (donner un titre / remettre en ordre des résumés / écrire les principaux événements / décrire un labyrinthe / routines de classe)	49'	27%	10%
	Temps total	% par rapport au temps total d'écriture	% par rapport au temps total de la séquence
Écriture magistrale	18'	9,2%	3,7%
Échanges oraux			
	Temps total	% par rapport au temps total d'échanges oraux	% par rapport au temps total de la séquence
Échanges oraux	1h 15'		17%
Intrication de temps de parole dans les temps de lecture et d'écriture.	3h 20' à 3h 40'		40 à 45%
Questions posées par l'enseignant et réponses des élèves à ces questions	~ 49' ~ 3h 20'	~ 22 à 25% ~ 90%	10% hors intrication 40% avec intrication
Rappels à l'ordre, divers	~ 25' à 30'		7%
Poser des questions / Répondre à ces questions à l'oral ou par écrit			
	Temps total		% par rapport au temps total de la séquence
	4h 52'		59%

Dans le commentaire qui suit, je synthétise les principales analyses réalisées par le GRI quant à la lecture et l'écriture. Elles portent sur l'organisation de la séquence et des séances et sur l'écriture des résumés. Les contenus de savoir et les échanges oraux seront vus plus bas avec le questionnement en 4.2.3.

4.2.2.1. Organisation générale de la séquence

Tout d'abord, les séances suivent l'ordre chronologique du texte selon les neuf épisodes identifiés lors de l'objet d'enseignement. À partir de la séance n°2, les séances suivent toutes la même suite ordonnée d'activités (j'appellerai maintenant cette suite ordonnée d'activités, un format d'activités³¹³) :

- a. En fin de séance, écriture individuelle d'un résumé de l'épisode du *Minotaure* lu ce jour-là.

³¹³ Chaque format d'activités comprend, à son tour, une suite d'activités, par ex. : le format d'activités du résumé comprend toutes les activités consacrées au résumé : écrire un résumé, lire des résumés, comparer des résumés, justifier l'activité de résumer, réécrire un résumé, titrer des résumés, ranger des résumés, identifier les critères d'un "bon" résumé, etc.

- b. Retour sur le résumé écrit en fin de séance précédente (lecture de quelques résumés) et compilation progressive des différents résumés.
- c. Lectures accompagnées d'un questionnement oral ou écrit :
 - si le questionnement est oral : l'institutionnalisation a lieu au fur et à mesure du questionnement (au fil de l'échange oral) ;
 - si le questionnement est écrit : l'institutionnalisation a lieu après l'écriture des réponses. Un temps spécifique est consacré à cette institutionnalisation et celle-ci est toujours consignée par écrit.

Je reviens ci-dessous sur les temps de lecture, l'institutionnalisation, l'articulation des activités, le séquençage du texte et l'écriture des résumés³¹⁴.

4.2.2.2. *Temps de lecture et encadrement de celle-ci*

Bien que la séquence soit globalement une séquence de lecture, la durée du temps de lecture silencieuse des élèves n'est que de 19% de la durée total des séances – 33%, si l'on ajoute la lecture à voix haute, mais celle-ci est lente et ne concerne que de courts extraits du texte. La durée est donc ici trompeuse quant à la quantité d'écrit lu, d'autant que si cette lecture à voix haute est constamment entrecoupée de questions de l'enseignant, la lecture silencieuse est toujours accompagnée de deux ou trois questions préalables. Il est par conséquent extrêmement délicat de mesurer avec exactitude la durée de lecture proprement dite des élèves³¹⁵.

4.2.2.3. *Institutionnalisation*

Aucune lecture n'échappe donc à une forme ou une autre de contrôle enseignant. Chaque interrogation, orale ou écrite, est validée par l'enseignant et, selon les cas, consignée dans le cahier de littérature. Lire s'apparente par conséquent toujours, peu ou prou, à un "lire pour..." : pour répondre à une ou plusieurs questions ou pour écrire un résumé. Dans la mesure où les réponses et les résumés sont toujours validés par l'enseignant, les élèves sont dans une sorte de recherche permanente des attentes de ce dernier. L'évaluation est ainsi continue et l'enseignant sait jouer des compétences des uns et des autres pour faire avancer le "temps didactique". Par ailleurs, dans la mesure où toute séquence d'activité(s) est suivie d'un "corrigé", dicté ou écrit, les élèves ont toujours la possibilité de "rattraper" ce qu'ils n'ont pas pu ou voulu faire (lire, écrire ou répondre oralement). En effet, ces "corrigés" construisent implicitement une lecture du texte (implicitement, parce que, mis à part dans le cas des résumés, rien n'est dit de cette construction), ils peuvent à tout moment suppléer à une lecture défaillante ou à une absence de travail. De nombreux élèves peuvent de cette manière laisser penser à l'enseignant qu'ils ont lu le texte alors qu'il n'en est rien. Le GRI a plusieurs fois mis en évidence cette stratégie. Elle se caractérise le plus souvent par le fait que, lors d'une évaluation sommative par exemple, certains élèves peuvent

³¹⁴ Voir deux tableaux récapitulant l'organisation des activités de lecture et d'écriture en annexe 4.2.2.1., p.133.

³¹⁵ Il en est de même pour la lecture magistrale. L'enseignant s'interrompt continuellement, soit pour poser des questions, soit pour donner une explication.

montrer une compréhension globale satisfaisante du texte, alors qu'ils sont incapables d'en comprendre des éléments (des extraits) et leur enchaînement. C'est en effet tout le travail d'intégration locale – pas à pas, élément après élément – et globale – concaténation de l'intégration locale – qui est pris en charge par l'enseignant. L'élève n'a pas besoin de comprendre au fur et à mesure, c'est-à-dire, selon les termes de Nonnon (1992), d'élaborer des boucles rétrospectives pour parvenir à une lecture cohérente et signifiante du texte³¹⁶. C'est donc bien le processus d'intégration qui est déficient et non la construction de la lecture du texte puisque cette dernière est prise en charge par l'enseignant – corrigés divers. C'est un peu une conduite de “double bind”. En effet, tout en encourageant l'autonomie de lecture, l'enseignant, dans une certaine mesure, notamment par son contrôle incessant, l'interdit de fait³¹⁷.

4.2.2.4. Articulation des activités

D'une manière similaire, le passage d'une activité à une autre n'est presque jamais mentionné. Il n'y a pas, là non plus, d'intégration des activités dans un tout significatif. Le scénario de la “leçon de lecture” et de ses différentes tâches est à ce point incorporé par les élèves que ceux-ci savent toujours ce qu'ils ont à faire sans que l'enseignant ait besoin de l'indiquer. Tout juste peut-on mentionner quelques questions sur l'organisation matérielle des écrits : type de cahier, couleur du stylo et présentation. Les élèves déroulent ainsi des formats d'activités qui ne sont jamais motivées que par elles-mêmes : l'enseignant demande de lire tel extrait à voix haute, ils lisent l'extrait à voix haute ; l'enseignant demande de répondre par écrit à des questions, ils répondent par écrit à des questions ; etc. Ce sont ainsi les aspects formels du dispositif didactique, et non la lecture du texte, qui prennent en charge le temps scolaire consacré à cette lecture. La double juxtaposition – juxtaposition des extraits de textes lus, juxtaposition des activités sur ces textes – a pour conséquence que rien ne permet de lier ensemble ces deux juxtapositions.

³¹⁶ Nonnon définit la notion de “boucle rétrospective” comme un processus d'intériorisation de procédures intellectuelles telles que : « changer de point de vue ou de rôle tout en gardant le but premier, reformuler pour soi-même, s'auto-questionner pour mesurer les acquis et relancer une dynamique de recherche, etc. » Ce processus d'intériorisation est guidé par un dialogue de régulation (entre un “expert” et un “novice”) : « Le guidage de l'adulte [...] se caractérise par un va-et-vient constant entre les niveaux qu'on pourrait appeler “locaux” ou “micro-structuraux” (focaliser l'attention de l'enfant sur un geste, un aspect de l'objet, ou un mot ; négocier sur la façon de nommer une action ou sur la signification d'un signe verbal ; expliciter la nature de l'enchaînement entre deux actions successives, intégrer plusieurs actions distinctes dans l'unité d'une même phase de séquence, etc.) et les niveaux “macro-structuraux” (insister sur le but et la logique d'ensemble de l'activité, marquer sa structure générale et la façon dont les actions successives s'y intègrent, susciter les anticipations et multiplier les retours sur le déroulement général de la séquence). » Nonnon, É. (1992). Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes. *Recherches*, n°17, p.103.

³¹⁷ Voir par exemple sur ce sujet les recherches sur les cercles de lecture : Hébert, M. (2002). Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration, thèse soutenue en décembre 2002 à l'Université de Montréal, Faculté des Études supérieures, dir. N. Van Grunderbeeck, Ottawa, Bibliothèque Nationale du Canada, ISBN : 0-612-82707-0 ou Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture – interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : de Boeck.

4.2.2.5. Le séquençage du texte

Le séquençage du texte et sa découverte successive augmente encore, s'il en est besoin, ces effets de juxtaposition. Lors de l'élaboration de l'objet d'enseignement, le GRI avait convenu de partager le texte en neuf épisodes tout en s'interrogeant sur le bien-fondé de ce choix qui risquait de conduire, comme je l'ai écrit plus haut, à un calibrage du type un épisode = un extrait. Le GRI, en retenant neuf épisodes pour huit séances de classe, a essayé de contrecarrer cet effet. Or, non seulement la séquence observée utilise ce découpage comme s'il était le fait de l'auteur du texte³¹⁸, mais, elle ajoute des "sous-épisodes" à chacun de ces neuf épisodes. Ce séquençage en unités parfois très courtes est complètement en adéquation avec les successions d'activités présentées ci-dessus. Et comme ce sont les formats d'activités qui organisent le temps didactique sous l'égide de l'enseignant, cela empêche toute élaboration d'une quelconque tension narrative (Baroni, 2007). L'enseignant s'efforce alors de recréer artificiellement cette tension. Il recourt pour ce faire à ce qu'il faut bien appeler des stratagèmes qui relèvent davantage du feuilleton télévisé que de la lecture littéraire, en demandant, par exemple, d'anticiper de nombreuses fois la suite du texte. En suspendant l'avancée de la lecture, non seulement il crée un effet de suspense que le texte n'avait pas prévu, mais il oblige ses élèves à produire des anticipations là où aucune anticipation justifiant une interruption de la lecture n'était requise. La paraphrase ne concerne donc pas seulement la reformulation du texte mais aussi son économie narrative. Celle-ci est d'autant plus malmenée que la durée de lecture des différents extraits est très hétérogène et ne correspond pas nécessairement au temps narratif. Ainsi, il est permis de s'interroger sur les 22 minutes consacrées à la lecture des quatre premières lignes du texte (196 TDP). On cherche en vain ce qui peut poser problème dans cet extrait à des élèves de CM1/CM2. Le GRI fait l'hypothèse que ce ne sont pas les difficultés de cet extrait qui ont motivé les 22 minutes d'activité(s) mais un modèle sous-jacent de la lecture des textes narratifs qui veut que les premières lignes de ce type de texte exposent et/ou installent la situation dite initiale : lieu(x), personnage(s), époque, moment(s), etc. Nous retrouvons là une activité de lecture qui, comme l'examen des premières de couverture, semble incontournable. Je ne dis pas ici qu'il n'est pas utile de revenir sur les informations fournies par le premier paragraphe du *Minotaure*, mais de s'interroger sur le dispositif didactique qui met en relief ces informations. Celui-ci a eu pour conséquence que lors d'un exercice de rappel du *Minotaure*³¹⁹, un an plus tard, les élèves des quatre classes ont beaucoup mieux raconté le début, avec même parfois force détails sur l'épisode du voyage à Athènes, que la fin – le combat contre le *Minotaure* est seulement mentionné dans 70% des textes, l'oubli des voiles et la mort d'Égée, dans 43% d'entre eux. Ces résultats ne sont pas surprenants puisque les enseignants ont tous systématiquement rappeler l'ensemble du texte

³¹⁸ Distribution du texte des différents épisodes avec les titres retenus par le GRI sans que ni le découpage, ni le titrage ne soient jamais commentés.

³¹⁹ La consigne était la suivante : « Raconter l'histoire du *Minotaure*. Vous avez trente minutes. »

déjà lu au début de chaque séance. Ce sont donc bien les premiers épisodes qui ont été le plus rappelés, le dernier ne l'ayant jamais été.

4.2.2.6. *Écrire des résumés*

L'enseignant de la séquence observée avait décidé de demander systématiquement à ses élèves de résumer l'extrait lu lors de chacune des huit séances. Lors de l'entretien, il explique ce choix par sa volonté d'essayer de mettre en place des activités d'intégration des informations du texte selon le principe des boucles rétrospectives (Nonnon, 1992). L'examen des résumés et des moments consacrés, d'une part, à leur écriture, d'autre part, à leur réécriture, montre que ce format d'activités a rencontré au moins trois difficultés majeures. La première difficulté tient au fait que les élèves ne savent pas résumer, ni même, pour certains, ce que c'est qu'un résumé³²⁰. La seconde résulte d'une incompréhension du principe des boucles rétrospectives. En effet Nonnon (1992) insiste bien sur le fait que les résumés successifs doivent être intégrés, par exemple : lecture d'un premier extrait, résumé de cet extrait, lecture d'un second extrait, résumé de cet extrait puis, et c'est cela que l'enseignant ne fait pas, résumé des deux résumés donc résumé des deux extraits lus et ainsi de suite. Le dispositif est très lourd. Il ne peut donc être utilisé qu'avec des textes courts sauf à devenir un véritable pensum. La troisième difficulté tient aux savoirs très inégalement partagés entre les élèves et l'enseignant. D'une part, l'enseignant sait résumer et, d'autre part, il connaît la fin du texte. Il sait donc ce qu'il est important de conserver dès les premiers résumés. Ainsi, un personnage ou un événement important pour un extrait ne l'est pas nécessairement pour l'ensemble du texte. Les élèves sont donc contraints d'accepter des résumés successifs intégrant l'ensemble du récit sans avoir de prise, encore une fois, sur cette intégration. Par ailleurs, la clôture des formats d'activités sur le résumé n'institutionnalise jamais explicitement les critères d'un "bon" résumé. Même si les propos de quelques élèves montrent que certains ont compris l'exercice, aucune parole ou document écrit ne vient en effet synthétiser ce savoir.

4.2.2.7. *Éléments de conclusion*

Dans ce que nous avons observé jusque-là, force est de constater que lire un texte en classe de CM1/CM2 revient à effectuer, de manière quelque peu ritualisée, un certain nombre d'activités. Ces dernières, quoiqu'en toujours en lien avec le texte lu, n'apparaissent que rarement dans un rapport de nécessité avec celui-ci, ni avec ce que l'on pourrait appeler un apprentissage de la lecture (littéraire). Disant cela, le GRI ne dit pas que rien n'a eu lieu, mais que ce qui a eu lieu ne permet pas d'affirmer que les élèves ont appris quelque chose quant à la lecture (littéraire) du *Minotaure*. C'est pour cela que, personnellement cette fois, je me suis intéressé au questionnement magistral. Il me semblait en effet, dès la retranscription des séances, et bien plus encore lors des analyses effectuées au sein du GRI, que l'enseignant posait beaucoup de

³²⁰ Voir le retour sur les premiers résumés au début de S2, voir en annexe 4.2.2.6., p.134.

questions. Or, ces questions ne pouvaient que porter, au moins pour partie, sur le texte et/ou sa lecture. C'est à partir de cette hypothèse que j'ai fait le relevé exhaustif de l'ensemble des questions posées lors de cette séquence. La partie suivante rend compte de ce travail. J'y parlerai à la première personne car ce travail, encore très largement inédit, n'a fait l'objet que d'une présentation partielle lors de la dernière réunion du GRI.

4.2.3. *Objet enseigné – 2. Questionnement et échanges oraux lors de la séquence d'étude du Minotaure*

L'enseignant a posé 821 questions orales aux élèves au cours de cette séquence. Pour effectuer ce relevé, j'ai ponctué par un point d'interrogation, lors de la retranscription, tous les actes de paroles qui me paraissaient être de type interrogatif. Il m'a suffi ensuite de demander au logiciel de compter les points d'interrogation³²¹. En revanche, seule une lecture attentive de l'ensemble des questions m'a permis de déterminer que seules 558 d'entre elles portent sur le texte du *Minotaure*³²². Les 263 autres questions peuvent être considérées comme des questions de "gestion de classe" et, plus particulièrement, de gestion des tours de paroles (TDP) lors des échanges oraux³²³. Les tableaux n°10 et 11 ci-dessous récapitulent l'ensemble de ces questions. Le comptage des mots a été effectué à l'aide du logiciel Word 97.

Tableau n°10 : Nombre de questions orales posées par l'enseignant lors de la séquence d'étude du *Minotaure* en classe de CM1/CM2

Total des questions posées par l'enseignant	Séances								Totaux
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	
Questions (nombre)	141	110	124	122	69	57	83	111	821
Tour de parole (nombre)	121	92	103	104	39	36	61	78	634
Mots (nombre)	1217	898	1063	1103	565	725	984	1190	7745
Nombre moyen de mots par tour de parole	10	9,8	10,3	10,6	14,5	20,1	16,1	15,2	13,3
Nombre moyen de mots par question posée	8,6	8,2	8,4	9	8,2	12,7	11,8	10,5	9,7

[tableau n°11, voir page suivante]

³²¹ Logiciel Word 97 : Édition – Rechercher “?” – Remplacer par “?”.

³²² Dans la mesure où il n'y a que 31 questions écrites sur l'ensemble de la séance, je ne vais m'intéresser pour le moment qu'aux seules questions posées oralement aux élèves. Je reviendrai sur les 31 questions écrites lors de la conclusion de cette partie.

³²³ Par exemple, gestion des TDP : en S1 (annexe 4.2., p.) : TDP90 : « *Camille ?* », TDP132 : « *Albane ?* » ; gestion de l'avancement du déroulement des séances (chronogénèse) : ex. : TDP11 : « *Ça y est tout le monde a lu, tout le monde a sa feuille retournée ?* », TDP52 : « *Tu as recopié ou tu avais ça dans ta tête ?* », TDP205 : « *Qui veut bien... lire un peu ?* ».

Tableau n°11 : Nombre de questions orales posées par l’enseignant sur le texte lors de la séquence d’étude du *Minotaure* en classe de CM1/CM2

Total des questions posées par l’enseignant portant sur le texte	Séances								Totaux
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	
Questions (nombre)	105	83	70	99	29	13	64	95	558
Tour de parole (nombre)	89	63	54	90	21	17	47	70	451
Mots (nombre)	959	632	615	990	341	479	875	1080	5971
Nombre moyen de mots par tour de parole	10,8	10	11,4	11	16,2	28,2	18,6	15,4	15,2
Nombre moyen de mots par question posée	9,4	8,6	9,9	9,5	10,6	23,9	13,3	10,9	12

4.2.3.1. Remarques liminaires à propos de ces deux tableaux :

En première lecture, ce qui frappe tout d’abord, avant même de s’intéresser au contenu de ces questions, c’est leur nombre : 821. L’enseignant pose donc en moyenne plus de 100 questions par séance, 70 si l’on ne considère que les questions portant sur le texte. Or, comme beaucoup des activités examinées plus haut se font en silence (lecture silencieuse, écriture de résumés...), on peut estimer, toujours en moyenne, qu’il pose environ trois à quatre questions par minute “oralisée”, soit une question toutes les 15 à 20 secondes³²⁴. Si l’on s’intéresse aux seules questions posées sur le texte, la moyenne est encore d’une question toutes les 25 secondes environ. Par ailleurs, le nombre de celles-ci varie de 1 à 10 selon les séances (10 questions en S6 pour 95 en S1 et S4). Ceci s’explique essentiellement, et de manière assez mécanique, par la durée des activités d’écriture et de lecture silencieuse demandées aux élèves. Plus ces dernières durent longtemps et moins l’enseignant pose de questions. Par ailleurs, il n’y a pas de lien apparent entre la densité des questions posées et un éventuel problème textuel (difficulté, enjeu, connaissance contextuelle, etc.) : quel que soit l’extrait considéré, si le format d’activités intègre un questionnement oral, la quantité de questions est, à peu de choses près, sensiblement toujours la même.

4.2.3.2. Analyse des questions

Pour analyser le contenu de ces questions, je me suis servi, dans un premier temps, des mots-outils interrogatifs (adjectifs, pronoms, adverbes) et la règle des sept “circonstances” organisant la narration dans la rhétorique classique³²⁵ : *qui* ? – les personnages, *quand* ? – le temps, *où* ? – le lieu, *quoi* ? – les faits, *comment* ? – la manière, *pourquoi* ? – les motifs, *avec quel adjuvant* ? – les moyens. Ce premier tri m’a laissé un reste non négligeable. J’ai dû ajouter ce que j’ai appelé deux “rubriques” (“Décrochages explicatifs ou illustratifs” et “Questions d’opinion”) et revoir l’ensemble afin d’en garantir la cohérence. Le terme de “rubrique” s’est alors imposé pour les diverses interrogations identifiées. En effet, nous le verrons plus bas, si l’interrogatif est un indice essentiel, il n’est pas suffisant. Enfin, un certain nombre d’interrogations sont difficiles à classer

³²⁴ J’ai compté toutes les questions. Je n’ai pas tenu compte du fait que certaines d’entre elles peuvent être répétées jusqu’à cinq fois quasiment à l’identique, par ex. : « Comment est le labyrinthe ? » (S7). J’y reviendrai dans la conclusion de cette partie.

³²⁵ Ces six questions sont basées sur les sept “circonstances” définies par le rhéteur grec Hermagoras de Temnos (1^{er} siècle av. J.C. – Rhodes) et transmises par Saint Augustin dans son traité inachevé *De Rhetorica* (*quis* ? – qui ? lequel ? ; *quid* ? – quelle chose ? quoi ? ; *quando* ? – quand ? ; *ubi* ? – où ? ; *cur* ? – pourquoi ? ; *quem ad modum* ? – comment ? ; *quibus adminiculis* ? – avec quel(s) adjuvant(s) ? avec l’aide de quoi ? de qui ?).

dans la mesure où elles semblent servir plusieurs buts. 40 questions entrent explicitement dans cette rubrique hétérogène. Je l'ai appelée "gestion de classe + avancée du texte". Ces questions entremêlent des rappels à l'ordre et une demande par rapport au texte³²⁶. On pourrait objecter ici que toutes les questions peuvent avoir cette double fonction. Je ne peux répondre que par l'enchaînement des questions et des réponses, le comportement des élèves et de l'enseignant et la demande faite à ce dernier quant à l'interprétation proposée. Là encore, il faudrait sans doute parler de dominante. Quoiqu'il en soit, au terme de ce travail, il reste 518 questions qui ne portent que sur le texte.

Le tableau n°12, ci-dessous, dresse le bilan complet de l'ensemble des questions posées lors des huit séances de la séquence observée. Il est partagé en deux parties : la partie a. rend compte de l'ensemble des questions ; la partie b. des seules questions portant sur le texte. Ceci explique que, pour ces questions, le pourcentage indiqué est de 63%, 63% de l'ensemble des questions et en b. de 100%, 100% des questions portant sur le texte.

Tableau n°12 : Nombre de questions orales par séance, classées par rubrique, lors de la séquence d'étude du *Minotaure* en classe de CM1/CM2

Tableau n°12 – a : toutes les questions	Séances								N ^{bre} questions	
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	N ^{bre}	%
Rappel du nombre total de questions	141	110	126	124	69	57	83	111	821	100%
Questions / Gestion de classe	36	27	56	25	40	44	19	16	263	32%
Questions / Gestion de classe + avancée du ou à propos du texte	10	7	3	4	4	3	4	5	40	5%
Questions qui ne portent que sur le texte	98	74	67	96	25	10	60	88	518	63%
Tableau n°12 – b : questions qui ne portent que sur le texte	98	74	67	96	25	10	60	88	518	100%
Questions en "Où ? – le lieu"	38	1	3	8	2	0	3	3	58	11%
Questions en "Comment ? – la manière"	1	2	3	2	0	0	14	3	25	5%
Questions de "Avec quel adjuvant ? – les moyens"	1	4	0	3	0	0	1	3	12	2,5%
Questions en "Quand ? – le temps"	8	0	0	0	0	0	0	0	8	1,5%
"Décrochages explicatifs et/ou illustratifs"	7	5	9	6	7	0	14	11	59	11,5%
Questions en "Qui ? – les personnages"	16	28	21	22	9	1	13	20	130	25%
Questions en "Quoi ? – les faits"	14	28	10	39	5	8	11	38	153	29,5%
Questions en "Pourquoi ? – les motifs"	13	4	21	11	2	1	4	6	62	12%
Questions d'opinion	0	2	0	5	0	0	0	4	11	2%

Rubrique questions en "Où ? – le lieu" (58 questions : 11% des questions posées sur le texte) :

Beaucoup plus de questions au début de la séquence (les 38 questions de S1 représentent à elles seules 65% du total de ces questions) : il s'agit de situer le récit (la Grèce, Trézène et Athènes). Par la suite, quelques questions portent sur la Crète, le labyrinthe et les palais d'Égée et de Minos. L'absence de questions portant sur l'époque, voir plus bas, relativise la portée de ces questions en

³²⁶ Ces questions sont, pour les deux tiers d'entre elles, du type : « Alors ? ». En ce cas, le regard désigne un élève (dissipé ? inattentif ?...) et lui demande de poursuivre sur l'interrogation précédente portant sur le texte.

“où”. Il semble en effet très difficile pour les élèves de prendre conscience du rapport à la géographie au moment du récit³²⁷.

Rubrique questions en “Comment ? – la manière” (25 questions : 5% des questions posées sur le texte) :

Si l’on considère que la présence de l’interrogatif “comment” comme révélateur d’un questionnement sur la manière, ce n’est pas 25 questions que l’on relève mais 65. Celles-ci se répartissent principalement selon quatre catégories : nommer (4% des questions posées sur le texte, par exemple : « Comment s’appelle le père de Thésée ? ») ; décrire (2,5% des questions posées sur le texte, par exemple : « Comment est le Minotaure ? ») ; raconter et décrire (5% des questions posées sur le texte, par exemple : « Comment se déroule le voyage ? ») ; divers (1,5% des questions posées sur le texte)³²⁸. J’ai donc considéré qu’un certain nombre de ces questions appartenaient à d’autres rubriques afin de ne garder ici que celles portant sur la manière ou comportant une dimension qui la prend en compte³²⁹. Il n’est pas toujours facile de déterminer si ces questions portent sur la manière ou le moyen. Les deux sont souvent requis dans la réponse. Il faut enfin noter un point remarquable : si l’on exclut les questions sur l’orthographe (deux questions...), aucune autre de ces questions ne porte sur la manière dont le texte est écrit (pourquoi tel ou tel mot ? telle ou telle forme ?). Même lors du commentaire du narrateur, suite à l’abandon d’Ariane, aucune question n’est alors posée sur ce choix d’écriture. L’écriture, au sens de style, du texte n’est jamais interrogée ou commentée. L’éventuelle littérarité du texte n’est donc pas prise en compte.

Rubrique questions de “Avec quel adjuvant ? – les moyens” (12 questions : 2,5% des questions posées sur le texte) :

Cette rubrique est très peu renseignée. Comme je l’ai écrit ci-dessus, elle est souvent confondue avec la manière. Elles portent sur deux types d’informations : les moyens de transport et le fil utilisé par Ariane³³⁰. Par ailleurs, dans le premier cas, l’interrogation donne lieu, chaque fois, à des réponses qu’il faut bien qualifier de farfelues, par exemple : en S1, lors du départ à Athènes, en bateau, en avion, en carrosse, à la nage, en kayak ; en S4, lors du départ pour l’île de Crète, en bateau, en barque, en train... Si l’on peut penser qu’en l’occurrence les élèves s’amuse, il ne

³²⁷ Exemples pour la rubrique (“Où ? – le lieu”) : « Où l’histoire se passe-t-elle ? » (S1) ; « À peu près à vol d’oiseau ? » (S1) ; « Et ce point rouge ? » (S1) ; « Est-ce que c’est loin entre Trézène et Athènes ? » (S1) ; « Où se trouve le Minotaure ? » (S4) ; « Où se trouvent Ariane et Thésée dans ce court passage ? » (S7).

³²⁸ Exemples de questions comportant l’interrogatif “Comment ?” : « Dans un pays qui s’appelle, qui s’appelle comment ? » (S1) ; « Comment est-ce que ça s’écrit Ethra ? » (S1) ; « Comment s’appelle la sorcière ? » (S2) ; « Comment est le labyrinthe ? » (S7) ; « Comment se déroule le combat ? » (S7).

³²⁹ Exemples pour la rubrique (“Comment ? – la manière”) : « Comment on pourrait y aller encore ? » (S1) ; « Comment elle s’y prend ? » (S2) ; « Ils partent comment ? » (S4) ; « Comment il y va ? » (S8).

³³⁰ Exemples pour la rubrique (“Avec quel adjuvant ? – le moyen”) : « Donc il part comment ? » (S2) ; « Ils partent comment ? » (S4) ; « Comment est-ce qu’elle peut communiquer avec toi Ariane ? » (S7) ; « Bon alors il y va comment ? (S8) ».

faut malgré tout pas négliger le fait que leurs connaissances du monde représenté dans le récit sont très fragiles.

Rubrique questions en “Quand ? – le temps” (8 questions : 1,5% des questions posées sur le texte) :

Cette rubrique donne des renseignements surprenants. Tout d’abord, il n’y a que très peu de questions portant sur le temps (époque ou durée). Ensuite, toutes ces questions se situent au même moment : en S1 et dans un temps très court (TDP 367 à 382 – durée : environ 1’20’’). Enfin, aucune d’entre elles ne porte sur l’époque de la fiction³³¹. Ceci est à mettre en relation avec le fait que l’époque du récit n’est mentionnée qu’une seule fois (TDPI-S1) et que la chronologie des événements repose exclusivement sur la concaténation des résumés successifs. Compte tenu du travail collectif réalisé lors de l’élaboration de l’objet à enseigner, ce constat est très étonnant. Lors de l’entretien, l’enseignant reconnaît avoir “oublié” ce paramètre sans pouvoir expliquer cet oubli.

Rubrique “Décrochages explicatifs et ou illustratifs” (59 questions : 11,5% des questions posées sur le texte) :

Par décrochage explicatif, j’entends des questions qui portent sur une explication donnée par l’enseignant qui prend appui sur un ou des exemples sans lien direct avec le texte. Il s’agit plutôt d’un travail de vocabulaire sur les connaissances sur le monde.

Ces décrochages portent ainsi sur des objets (par exemple, à propos du glaive : « La lame en acier [sic]... et comment ça s’appelle la partie haute ici ? »), des événements (par ex., le tirage au sort : « Est-ce que c’est moi [l’enseignant] qui vais être tiré au sort ou pas ? »), des états psychologiques (par ex. : « C’est quoi l’anxiété ? »), des lieux (par ex., le labyrinthe : « Qu’est-ce que c’est qu’un labyrinthe ? »), les moyens de transport (plusieurs fois). Ce domaine assez hétéroclite répond, semble-t-il, au besoin ponctuel d’introduire, de préciser ou d’expliquer des éléments factuels pouvant présenter des difficultés de compréhension (par ex. : « Alors, à votre avis à quel âge est-ce qu’on devient un jeune homme ou une jeune fille ? » S1). Si le fait de prendre des exemples contemporains permet d’illustrer plus facilement l’explication, cette manière de faire, contestable quant aux anachronismes constatés (par ex. : acier, Athènes capitale de la Grèce, etc.), vient renforcer une forme de lecture du récit, mentionnée plus haut, temporellement et spatialement, non située (voir aussi les rubriques “Où ? – le lieu” et “Quand ? – le temps”).

Rubrique questions en “Qui ? – les personnages” (130 questions : 25% des questions posées sur le texte) :

Ces questions sont réparties de manière uniforme sur la séquence (sauf en S6). Tous les

³³¹ Exemples pour la rubrique (“quand ? – le temps”) : « Combien de temps il s’est passé entre le moment ... où Thésée a essayé de soulever la pierre et puis le moment où il a réussi ? » (S1) ; « À votre avis, combien de temps ? » (S1).

personnages sont concernés sans hiérarchisation apparente entre personnages principaux et secondaires. Le travail du GRI sur le personnage dans les récits n'est pas étranger quant à la quantité de questions posées ici, ce que l'entretien confirme très largement. Il est alors d'autant plus remarquable que cette très importante prise en compte des personnages n'en interroge presque jamais les motivations à agir (voir plus bas rubrique "Pourquoi ? – les motifs"). Les aspects du personnage privilégiés sont : leur dénomination, leurs relations familiales et, implicitement, leur fonction sociale³³².

Rubrique questions en "Quoi ? – les faits" (153 questions : 29,5% des questions posées sur le texte) :

Ces questions, très nombreuses, sont, comme les précédentes, réparties sur l'ensemble de la séquence mais avec quelques variations (plus de questions de ce type en séances 1 et 8). Elles servent pour ces deux séances, en S1, à amorcer le récit, et, en S8, à en faire le bilan. Elles portent principalement : 1) sur le déroulement des différents épisodes du récit et non sur l'ensemble de celui-ci (sauf en fin de S8) ; 2) des faits (description, vocabulaire...) ³³³. Ceci a pour conséquence de construire un récit constitué d'éléments juxtaposés. Si la chronologie ne souffre pas de cette manière de faire, il n'en est pas de même des relations de causalité. On retrouve ici, sur l'ensemble du texte, le même déficit que sur la motivation des personnages à agir.

Rubrique questions en "Pourquoi ? – les motifs" (62 questions : 12% des questions posées sur le texte) :

Ces questions portent indifféremment sur les aspects suivants : identification d'un lien de causalité entre deux actions (22 questions) ; motivation des personnages à agir (30 questions) ; des problèmes techniques – orthographe, résumés, etc. (10 questions) ³³⁴. Si, apparemment, nous avons 52 questions portant peu ou prou sur la causalité, il faut diviser ce nombre par 2 à 2,5 environ dans la mesure où ces questions sont très souvent répétées. Il n'y a plus alors que 23 questions différentes : 14 du premier type et 9 du second. Ces questions pourraient être qualifiées de "locales" car elles portent toutes sur des actions internes aux épisodes étudiés. Il y a donc peu de questions de ce type, donc pas ou très peu de réflexion sur la motivation des personnages et sur la causalité de l'action, *a fortiori* sur les valeurs sous-tendant celle-ci. Cela a pour conséquence que les actions des personnages ne sont jamais problématisées. Enfin, la répartition de ces questions

³³² Exemples pour la rubrique ("qui ? – le personnage") : « Quels sont les personnages de cette histoire » (S1) ; « Alors qui est le père de Thésée ? » (S1) ; « Sa première femme, c'était qui ? » (S2) ; « Ethra qui est la mère de ... ? » (S2) ; « Est-ce qu'il y a un lien de parenté entre Thésée et Médus ? » (S3) ; « Qui a décidé ça ? » (S4) ; « Qui est la princesse Ariane ? » (S7) ; « C'est qui le Minotaure ? » (S8) ; « Qui est Egée ? » (S8).

³³³ Exemples pour la rubrique ("quoi ? – le fait") : « Qu'est-ce qui se passe dans ce passage ? » (S1) ; « Que lui arrive-t-il pendant le voyage ? » (S2) ; « Qu'est-ce que ça raconte ? » (S3) ; « Qu'est-ce qu'il va se dire ? » (S4) ; « Qu'est-ce que ça veut dire qu'ils redeviennent graves ? » (S5) ; « Et les voiles elles sont de quelle couleur pour l'instant ? » (S6) ; « Qu'est-ce que c'est que ce peloton de soie ? » (S7).

³³⁴ Exemples pour la rubrique ("Pourquoi ? – les motifs") : « Pourquoi le père de Thésée ne vient-il jamais voir son fils ? » (S1) ; « Pourquoi est-ce qu'il y a un accent sur ce "où" ? » (S3) ; « Et pourquoi ces jeunes gens doivent être envoyés pour être dévorés par le Minotaure ? » (S4) ; « Et pourquoi à votre avis Ariane veut-elle délivrer Thésée ? » (S7).

est très déséquilibrée (79% d'entre elles survenant dans les séances 1 à 4), ce qui confirme le constat de la non prise en compte de la motivation sur l'ensemble du récit. Nous retrouvons ici l'absence de tension narrative déjà plusieurs fois observée. Comprendre *Le Minotaure* revient alors, peu ou prou, à être capable d'en restituer l'intrigue selon sa seule composante narrative (axe 1, Greimas et Fabre). Ainsi, les élèves n'ont jamais à reconsidérer le récit selon une ou plusieurs séries signifiantes. La lecture s'achève en quelque sorte au moment même où elle devrait commencer. Selon la définition proposée de la compréhension et de l'interprétation, cette lecture s'achève donc avec la compréhension du texte.

Rubrique questions d'opinion (11 questions : 2% des questions posées sur le texte) :

Compte tenu de ce qui est dit ci-dessus, j'ai préféré intituler cette rubrique "questions d'opinion" plutôt que "questions d'interprétation"³³⁵. En effet, ces 11 questions relèvent d'une appréciation assez imprécise du récit ou de certains de ses épisodes du type : « qu'en pensez-vous ? », « avez-vous aimé ? » ou « êtes-vous d'accord ? ». Ces questions ne donnent jamais lieu à une discussion. L'enseignant se contente de recueillir l'avis d'un ou deux élèves.

Commentaire sur l'ensemble des questions posées :

Ces résultats conduisent à faire les principaux constats suivants :

- Travail important en compréhension tout particulièrement sur l'intrigue et les personnages (dénomination et relations familiales) – plus de 50% des questions portent sur ces deux paramètres ;
- Peu de questions sur la causalité des événements et sur la motivation des actions des personnages – 12% des questions portent sur ces paramètres. Pas de mise en perspective de ces événements et actions. Conséquemment, il faut considérer qu'il n'y a eu que peu de travail sur l'interprétation du texte ;
- Très peu de prise en compte de l'époque du récit et de sa localisation, aucune de son statut de texte fondateur (mythe) ;
- L'aspect littéraire du texte est presque totalement passé sous silence – aucune question sur la "forme" du texte (5 questions portent sur la notion de narrateur mais sans lien direct avec le texte) ;
- L'apprentissage de la lecture, *a fortiori* de la lecture littéraire, n'est pas pris en compte – aucune question, et aucun commentaire, sur la "manière" de lire le texte.

On peut arguer de ces manques du fait de l'âge des élèves, certes... Je vais y revenir ci-après (4.2.4.). Mais avant de conclure cette partie, il me paraît nécessaire de s'interroger sur la modalité – le questionnement – et sur le fait même de questionner autant.

On pose habituellement une question soit parce que l'on ne connaît pas la réponse, soit pour évaluer celle-ci à l'aune de nos connaissances, soit, de manière rhétorique, pour argumenter. Le questionnement observé lors de cette séance ne semble relever tout à fait d'aucune de ces trois

³³⁵ Exemples pour la rubrique ("Questions d'opinion") : Avis / opinion sur le texte : « Qui est d'accord ? » ; « Qui n'est pas d'accord ? » ; « Est-ce que vous avez aimé cette histoire ? » (S8).

classes. Tout d'abord, sauf, peut-être, en ce qui concerne les questions de la rubrique "questions d'opinion", l'enseignant ne pose pas de questions dont il ne connaît pas la réponse. Ensuite, il ne pose pas non plus des questions d'évaluation même si, comme je l'ai écrit plus haut, on pourrait s'y méprendre dans la mesure où les réponses données par les élèves sont validées ou refusées par l'enseignant. Enfin, on ne peut non plus qualifier ces questions de rhétoriques puisqu'elles attendent toutes une réponse. Et pourtant... c'est sans doute à cette dernière classe qu'il faut rattacher l'ensemble du questionnement. Ce constat confirme le profil didactique dominant explicatif implicite de cet enseignant. Le questionnement est ici utilisé comme un masque. Il permet de dire sans dire, d'être magistral sans l'être. Ce qui est rhétorique alors, c'est davantage la modalité didactique, le cours dialogué, que le questionnement lui-même.

Chaque fois, lors du relevé des questions, lorsque je l'ai présenté à l'enseignant, puis au GRI, la quantité de questions posées a suscité de l'étonnement. Le GRI s'est même demandé comment il était possible de poser plus de 500 questions pertinentes sur *Le Minotaure*. Nous nous sommes aussi interrogés sur ce que l'un d'entre nous a nommé un effet de lissage. En effet, compte tenu de la quantité de questions posées et des limites syntaxiques et lexicales de la forme interrogative, toutes les questions finissent par se ressembler. Il est alors très difficile pour un élève de les différencier et, par conséquent, de les hiérarchiser. Aux effets déjà notés de juxtapositions immotivées d'épisodes narratifs et de formats d'activités, il faut donc ajouter cet effet de lissage du questionnement. L'ensemble de ces effets concourt ainsi à gommer tout ce qui pourrait servir de points d'appui. L'objet enseigné, la lecture du *Minotaure*, s'en trouve totalement "déproblématisée" quel que soit l'angle – le "voir comme" – par lequel nous l'avons abordée. À l'absence de tension narrative, répond ainsi l'absence de tension didactique. J'y reviens ci-après.

4.2.4. Conclusion sur la séquence consacrée à l'étude du Minotaure

La lecture de ces analyses pourrait laisser penser que les résultats avancés ci-dessus ne sont le fait que de la séquence observée. Il n'en est rien. Les trois autres séquences analysées par le GRI procèdent plus ou moins de la même façon et les nombreux mémoires professionnels de stagiaires PE2 (Professeurs des Écoles 2^{ème} année) dirigés par les membres du GRI confirment également ces conclusions. Force est alors de s'interroger sur la prévalence de ce type d'organisation didactique. Plusieurs éléments paraissent devoir faire l'objet d'une investigation supplémentaire³³⁶.

Dans une perspective d'apprentissage de la lecture littéraire, c'est tout d'abord l'aspect littéraire du travail qu'il faut interroger. Or, rien ou presque, ici, ne paraît relever de la littérature, si ce n'est le choix de l'œuvre. La question qui se pose alors la suivante : qu'appelle-t-on ou que peut-on appeler littérature en cycle 3 de l'école primaire ? Et, par ricochet, qu'appelle-t-on ou que

³³⁶ L'une des interrogations du GRI concerne la manière dont le GRI a lui-même produit les séquences analysées. En effet, malgré des conditions très favorables (préparations et réflexions collectives, retours sur les séances et/ou séquences effectuées...), le GRI n'a pas conçu et réalisé des séquences très différentes de celles que l'on peut observer "ordinairement". C'est un point sur lequel je reviendrai plus bas.

peut-on appeler lecture littéraire en cycle 3 de l'école primaire ? Les réponses provisoires auxquelles le GRI est parvenu ont été présentées plus haut (voir en 2.2. Définitions préalables). Néanmoins, et c'est la première des questions pendantes de cette recherche, nous ne sommes pas complètement satisfaits de ces réponses. La frontière entre texte littéraire et texte non littéraire nous paraît notamment devoir être encore interrogée. La notion de « genre du discours *second* [c'est l'auteur qui souligne] » (Bakhtine, 1979-1984, p.267), quoique non référée au littéraire, semble offrir une piste intéressante dans le fait qu'elle permet peut-être, par contraste avec la notion de discours *premier*, de préciser cette frontière³³⁷. Il n'en demeure pas moins que de nombreux termes utilisés par Bakhtine pour caractériser le genre du discours *second*, comme par exemple ceux de « plus complexe » ou de « relativement plus évolué », restent encore très imprécis. Si, une réflexion sur l'esthétique et sur les notions esthétiques abordables par de jeunes élèves paraît devoir être menée conjointement à ce travail sur les genres de discours premier et second, ceci n'interdit pas de s'interroger sur la littérarité des textes étudiés et d'essayer, même modestement, de la faire appréhender par les élèves. Force est de constater que les séquences élaborées dans le cadre du GRI n'ont que très imparfaitement pris en compte cette littérarité.

Le second élément sur lequel j'aimerais revenir concerne l'apprentissage de la lecture. Compte tenu du paragraphe précédent, je préfère ici ne parler que de lecture et non de lecture littéraire. Ce choix sera justifié par ce qui suit. Comme nous l'avons vu, l'enseignant pose énormément de questions. Pourtant, il en est d'une sorte qu'il ne pose jamais, ce sont les questions que j'appelle « les questions sur les questions ». Ces questions portent non sur le résultat mais sur la manière dont les élèves ont pu parvenir à ce résultat. Ainsi, une réponse juste ne dit rien de la manière dont elle a été produite. Or, ce sont précisément des questions de ce type qui vont permettre d'apprendre à lire au-delà du seul décodage ou, selon la formule désormais consacrée, d'apprendre à comprendre. Mais pour cela, il faut que la lecture, en tant que processus, soit un objectif dès l'objet à enseigner, voire dès le choix de l'objet culturel. L'étude des *Misérables* et celle du *Minotaure* souffrent de l'avoir oublié. Le GRI, en privilégiant le résultat de la lecture, premier temps de l'élaboration de l'objet à enseigner – lire *Le Misérables* ou *Le Minotaure*, c'est comprendre et interpréter quoi ? – s'est insuffisamment interrogé, d'une part, sur le second temps de l'élaboration de cet objet – comment est-il possible de parvenir à ce(s) résultat(s) ? – et, d'autre part, sur son troisième temps – quels apprentissages est-il nécessaire de mettre en place pour y parvenir ? Pour autant, la question de l'apprentissage de la lecture a toujours été présente ce qui peut paraître paradoxal. En fait, nous ne parvenons pas à synchroniser les attendus. Chaque fois

³³⁷ « Il n'y a pas lieu de minimiser l'hétérogénéité extrême des genres du discours et la difficulté qui en résulte lorsqu'il s'agit de définir le caractère général de l'énoncé. Il importe, à ce point, de prendre en considération la différence essentielle qui existe entre le genre du discours *premier* (simple) et le genre du discours *second* (complexe). Les genres seconds du discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc. – apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, socio-politique – plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané [c'est l'auteur qui souligne]. » Bakhtine, M. (1979-1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, p.267.

que l'un ou l'autre de ces trois temps était l'objet de notre réflexion, les deux autres s'estompaient. Or, les objectifs du premier temps présentent l'avantage d'être assez facilement "objectivés" et scolairement reconnus. Ce n'est qu'à l'examen des retranscriptions qu'il nous est apparu évident, comme il a déjà été écrit plus haut en ce qui concerne la séquence d'étude des *Misérables* ou ci-dessus en 4.2.2.3., qu'un élève peut très bien, par exemple, raconter un récit ou participer à un débat sur ce récit sans en avoir lu le texte et, *a fortiori*, sans avoir appris quoi que ce soit sur la lecture littéraire ou non littéraire.

Le troisième élément concerne ce que Baroni appelle la tension narrative (2007, 2009)³³⁸. Le travail de réflexion collectif du GRI a pris en compte ce paramètre mais en privilégiant la « fonction configurante » sur la « fonction intrigante » (Baroni, 2009, p.11). En effet, le GRI n'a pas analysé le récit en termes de "mise en intrigue" ou de "tension" mais en termes de "résolution d'épreuves" ou de "résolution de problèmes"³³⁹. Il s'est ainsi davantage intéressé à la fonction et au résultat des épreuves qu'à la manière dont elles étaient résolues. Or, comme je l'ai écrit plus haut, les analyses montrent que, si les enseignants observés prennent bien en compte les différentes épreuves du récit, ils ne le font jamais en terme de résolution de problèmes. C'est ainsi l'un des intérêts majeurs des textes qui disparaît. Comme aucune autre "tension" – figurative, idéologique ou didactique – ne vient pallier ce manque, les séances de lecture observées se déroulent, certes sans heurt, mais dans une sorte d'indifférenciation événementielle. Ce n'est pas que les élèves ou l'enseignant ne "travaillent" pas, bien au contraire, c'est plutôt que rien n'advient par ce travail. La succession très rapide et juxtaposée des questions et des activités interdit en effet toute réflexion un peu longue. Par ailleurs, la multiplicité des tâches concomitantes (lire, répondre à des questions oralement ou par écrit, résumer...) et leur constant renouvellement obligent les différents acteurs à se concentrer sur l'action en cours et, très souvent, sur ses aspects les plus formels (plus du tiers des questions portent, par exemple, sur la gestion de la classe – tours de parole, cahier, stylo, consignes diverses). L'attention de l'élève, requise pour la lecture du texte, est donc paradoxalement détournée par ces tâches censées l'aider dans sa

lecture. Enfin, comme l'enseignant institutionnalise la progression de la lecture du texte lors des "corrections" de ces tâches, l'élève ne peut mesurer, implicitement, la qualité de sa lecture qu'à l'aune de la réalisation de ces tâches. Celles-ci se substituent ainsi doublement à la lecture et à son

³³⁸ Baroni parle de fonction configurante et de fonction intrigante (2009, p.11) : « Nécessité de différencier la *fonction configurante* de certains récits, dont la visée principale est de construire rétrospectivement une causalité et d'attribuer un sens aux événements passés, de la *fonction intrigante*, que l'on rencontre dans des narrations qui cherchent au contraire à brouiller le drame pour en éprouver la force ou la profondeur temporelle. » La tension narrative relève avant tout de la fonction intrigante. Baroni définit la tension narrative comme « le phénomène qui survient lorsque l'interprète d'un récit est encouragé à attendre un dénouement, cette attente étant caractérisée par une anticipation teintée d'incertitude qui confère des traits passionnels à l'acte de réception. La tension narrative sera ainsi considérée comme un effet poétique qui structure le récit et l'on reconnaîtra en elle l'aspect dynamique ou la "force" de ce que l'on a coutume d'appeler une intrigue. » (2007, p.18).

³³⁹ Par ex. : épreuve du rocher, épreuve de la reconnaissance, épreuve du Minotaure... Chaque fois, il y a bien nouement puis dénouement, selon les termes de Baroni (2007).

apprentissage. Les élèves apprennent ainsi davantage à répondre à des questions qu'à lire ou apprendre à lire, voire même, pour les élèves en difficulté, à se donner l'illusion qu'ils répondent alors, qu'à proprement parlé, ils ne font qu'attendre des réponses.

4.3. Conclusion : qu'est-ce que lire un texte littéraire en CM1/CM2 ?

L'ensemble de ces analyses – celles du GIR en 4.2. et du GRI en 4.3. – dresse un portrait plutôt négatif de la lecture et de son apprentissage en CM1/CM2. Si ce portrait n'est certainement pas le reflet de toutes les pratiques, il corrobore néanmoins très largement les piètres résultats enregistrés en lecture lors des évaluations nationales de 6^{ème} depuis 1989 et, plus récemment, lors des évaluations internationales PIRLS³⁴⁰. Il est toujours possible d'en contester ces résultats, et bien des items prêtent en effet le flanc aux critiques, il n'en demeure pas moins que la répétition des mêmes déficits et des mêmes échecs année après année ne peut laisser indifférent. Et pourtant, les élèves lisent dans les classes, ils font de nombreux exercices, ils sont évalués, ils sont même pris en charge par divers dispositifs lorsque des problèmes surgissent. Comment se fait-il alors qu'autant de sollicitude et de travail aboutissent-ils à autant de désillusion ? Seules deux réponses peuvent, me semble-t-il, être envisagées : la première consiste à considérer que près de 40% des élèves sont cognitivement, psychologiquement ou socialement inaptes à la lecture, la seconde qu'il y a un ou plusieurs problèmes lié(s) à son enseignement. Dans la mesure où la première n'est confirmée par aucune enquête ou recherche sérieuses, il ne reste que la seconde. L'analyse de la séquence d'étude du *Minotaure* montre ainsi d'une part, un certain nombre de dysfonctionnements et, d'autre part, comment chacun d'entre eux concourt au dysfonctionnement général. L'hypothèse formulée en introduction que le problème récurrent de la lecture et de son apprentissage au cycle 3 ne trouvant pas de réponse satisfaisante était alors pris en charge par les dispositifs didactiques est très largement confirmée.

« Et maintenant, si c'était à refaire ? » C'est l'ultime question que le GRI s'est posée. Pour y répondre, nous avons décidé de construire un nouvel objet d'enseignement, autrement dit une nouvelle séquence. Pour y parvenir, nous avons essayé de prendre en compte l'ensemble des résultats présentés ci-dessus. C'est ainsi que nous nous sommes donnés le cahier des charges suivant :

- 1) réfléchir à la littérarité du texte étudié : références, écarts, stéréotypie, style... ;
- 2) prendre en compte l'apprentissage de la lecture – expliciter et expliquer et faire expliciter et faire expliquer les procédures suivies ;
- 3) situer l'action du texte temporellement et géographiquement – évoquer le monde représenté ;

³⁴⁰ Voir les rapports annuels de la DGESCO sur les évaluations de 6^{ème} (sources MEN), par exemple : DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), site [education.gouv.fr.](http://education.gouv.fr), pour les évaluations CE2 et 6^{ème}, le site : [evace26.education.gouv.fr.](http://evace26.education.gouv.fr) ; pour l'évaluation PIRLS : Rémond, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? *Repères*, n°35, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, p.53-72.

- 4) poser des questions sur et à partir de situations problématiques ou problématisées du texte – séries signifiantes, lectures plurielles ;
- 5) laisser du temps aux élèves pour la réflexion et l'appropriation du texte ;
- 6) proposer un séquençage des tâches motivé par la lecture du texte – tensions narrative, figurative et idéologique ;
- 7) justifier les modalités de travail et expliciter les transitions de l'une à l'autre ;
- 8) demander de ne réaliser qu'une tâche à la fois ;
- 9) prendre en compte l'intégralité de ce cahier des charges quel que soit l'objet considéré – culturel, à enseigner, d'enseignement ou enseigné.

La séquence reste encore à élaborer et c'est le travail que nous nous proposons de mener cette année.

Respecter le point 9 de ce cahier des charges revient à le prendre en compte tout au long de la séquence didactique. Ceci a pour conséquence de penser l'élaboration de l'ensemble des objets – culturel, à enseigner, d'enseignement et enseigné – dans le cadre de ce cahier des charges et donc de se situer à tout moment dans une perspective didactique. Il est donc nécessaire d'envisager l'ensemble du travail en termes de transactions, selon l'acception proposée par Sensevy (2007, p.15 et 2.3.5. ci-dessus). Il s'agit par conséquent d'essayer de toujours penser "le complément", c'est-à-dire l'autre de la transaction, par exemple : texte et apprentissage de la lecture ; texte littéraire et apprentissage de la lecture littéraire ; apprentissage de la lecture et apprentissage de la lecture littéraire ; texte et élèves – modalités d'appropriation, intérêts, dévolution... ; enseignant et élèves – aides, types d'interventions, désignation et institutionnalisation du savoir, questionnement... ; interaction des objets – culturel, à enseigner, d'enseignement et enseigné ; etc. L'élaboration des séquences d'étude du *Minotaure* présente sans doute le défaut de n'avoir pas suffisamment pris en compte cet aspect transactionnel. C'est un peu comme si chacune des étapes de l'élaboration avait eu tendance à se constituer en unité autonome. L'élaboration de la suivante a en quelque sorte chassé la précédente. Cet effet est le plus sensible, comme je l'ai dit, lors du passage de l'objet à enseigner à l'objet d'enseignement. Les élèves, jusqu'alors en arrière-plan, passent soudain au premier plan alors que, dans le même mouvement, le texte passe au second plan. Ce n'est pas tant l'alternance des priorités qui a posé problème, elle est peut-être inévitable, mais le fait que tout passage au second plan ou à l'arrière-plan, des élèves tout d'abord, puis du texte par la suite, s'est accompagné chaque fois d'une quasi-disparition des uns ou de l'autre. Penser la séquence didactique en termes de transaction pourrait donc être le fil d'Ariane du cahier des charges présenté ci-dessus.

5. CONCLUSION GÉNÉRALE

Si les processus de la lecture sont encore énigmatiques et font l'objet de nombreuses recherches, le repérage et l'identification de ces processus et leurs enjeux en termes d'apprentissage de la lecture sont désormais assez bien identifiés. C'est ainsi que les deux composantes essentielles impliquées dans la lecture, d'une part, la reconnaissance des mots écrits et, d'autre part, la compréhension, font maintenant consensus³⁴¹. Demont et Gombert (2004) les décrivent ainsi :

La lecture est une activité complexe qui ne peut être définie par un seul type d'opérations cognitives. De fait, elle implique la mise en œuvre coordonnée d'opérations de différentes natures mettant en jeu des habiletés générales (c'est-à-dire : attention, mémorisation, connaissances générales) et des habiletés spécifiques au traitement de l'information écrite. De façon générale, les modèles théoriques considèrent que l'acte de lire fait schématiquement appel à l'interaction de deux composantes essentielles dans le traitement de l'écrit : 1 / une composante de traitement de bas niveau, la *reconnaissance des mots écrits*, et 2 / une composante de traitement de plus haut niveau, la *compréhension* (c'est-à-dire : l'accès au sens avec intégration syntaxique, sémantique et textuelle) [ce sont les auteurs qui soulignent]³⁴².

Si cette définition vaut pour n'importe quel acte de lecture, donc pour l'acte de lecture du texte littéraire, la lecture de ce dernier et l'apprentissage de cette lecture, nous l'avons vu, méritent une attention particulière (2.2.).

L'examen des manuels d'apprentissage de la lecture de CP montre qu'ils sont tout à fait opératoires quant à l'apprentissage de ce que Demont et Gombert appellent les opérations cognitives de « bas niveau ». Mais, sauf à considérer que l'apprentissage de ces opérations cognitives est le seul objectif de la classe de CP, on ne peut que constater l'insuffisance de ces manuels quant à l'apprentissage des autres composantes de l'acte de lire et, tout particulièrement, de la compréhension telle qu'elle est ici définie. Mon travail de thèse sur les manuels d'apprentissage de la lecture (2001), le premier ouvrage de l'ONL sur le même sujet (2002) et celui à paraître sur l'évolution de l'apprentissage dans les manuels les plus récents (ONL, 2010) confirment et amplifient ce constat.

La compréhension des textes semble en effet aller de soi (3.2.2.). Ainsi, dans les manuels d'apprentissage de la lecture, il suffit le plus souvent à un élève de parvenir à décoder un texte pour être déclaré compétent quant à la compréhension de celui-ci (3.1.4.1. et 3.2.3.). Compte tenu du temps nécessaire à l'apprentissage des relations grapho-phonologiques au CP, cette conception de la compréhension, quoique restrictive, est compréhensible. Ce qui l'est moins, c'est la prégnance de cette conception au-delà du CP. Selon l'hypothèse que j'avais formulée à l'issue de

³⁴¹ Voir par exemple : PIREF (4 et 5 décembre 2003), *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire – Des premiers apprentissages au lecteur compétent*, Paris, MEN (Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies – MJER).

³⁴² Demont, N. & Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance* 2004/3, Vol. 56, p.246.

ma thèse (hypothèse 1), ceci tient en grande partie à la difficulté des enseignants à préciser ce qu'ils entendent par comprendre un texte et, conséquemment, à en proposer un enseignement. L'apport d'un certain nombre de recherches a permis une certaine clarification en ce qui concerne les définitions de la lecture, de la littérature, de la lecture littéraire, de la compréhension et de l'interprétation des textes. J'ai proposé en 2.2. et 2.3. un cadre d'analyse et d'observation des textes littéraires dont rendent compte les tableaux n°1 (2.2.3. : comparaison des *Sabots*, de *Répondeur* et du *fait divers de Grenoble*) et n°3 (2.3.3.2. : comprendre et interpréter – principaux paramètres et outils d'analyse des textes). L'analyse de séquences d'étude de textes littéraires en CM1/CM2, présentées dans les première et troisième parties, a permis de préciser les principaux attendus de son enseignement et de faire la proposition d'un cahier des charges de celui-ci (2.4., 2.5. et 4. – 4.3. pour le cahier des charges).

Demont et Gombert (2004, p.246), à la suite à la définition proposée plus haut, soulignent que la compréhension n'est possible qu'à partir du moment où les traitements dits de bas niveau sont très largement automatisés³⁴³ et ils ajoutent aussitôt (p.246) que : « si la reconnaissance correcte des mots écrits est nécessaire, elle n'apparaît cependant pas suffisante et ne conditionne pas à elle seule l'activité de lecture dont la finalité reste la compréhension de ce qui est lu. » Ils subordonnent la réalisation de cette finalité à l'automatisation de la reconnaissance des mots écrits. Je fais l'hypothèse (hypothèse 2), dans une certaine mesure inverse de la leur, que les traitements de bas niveau ne s'automatisent pas avant l'accès à la compréhension/interprétation mais simultanément à l'apprentissage de celle-ci et que la compréhension/interprétation des textes serait, au moins pour partie, le moteur de cette automatisation. Autrement dit, c'est parce que le lecteur a pour projet de comprendre et d'interpréter un texte qu'il automatise, de manière largement implicite, les traitements de bas niveau³⁴⁴. C'est donc la nécessité de comprendre et d'interpréter qui font passer le lecteur du décodage, même performant, à la compréhension/interprétation des textes. Or, ni celle-ci, ni le passage de la première à la seconde ne vont pas de soi, comme ne va pas de soi l'apprentissage de la combinatoire. Les résultats des diverses évaluations de fin d'école primaire montrent ainsi à l'évidence que, si la plupart des jeunes lecteurs évalués parviennent à décoder les textes qui leur sont proposés – même si c'est encore, pour certains, avec beaucoup de difficulté – beaucoup trop ne parviennent pas, ou très difficilement, à dépasser ce décodage. Ces jeunes lecteurs semblent s'être ainsi installés dans une position d'attente quant à la compréhension/interprétation des textes qu'ils décodent. La lecture n'est au mieux pour eux qu'une activité mécanique et/ou un exercice scolaire dont la finalité leur échappe (4.1.3.). Cette position d'attente est très souvent renforcée par les dispositifs didactiques mis en place. Ces derniers en effet, sous couvert d'aider les élèves à comprendre et interpréter,

³⁴³ « Il est en effet impossible d'accéder à la signification d'un texte sans identifier au moins une partie des mots qu'il comporte. Il ne saurait donc exister de bons lecteurs qui soient inhabiles à reconnaître les mots. » Demont, N. & Gombert, J.-É. (2004), *op. cit.*, p.246.

³⁴⁴ Je ne considère pas ici les lecteurs souffrant d'éventuels troubles de la lecture, tel que la dyslexie par exemple, mais tous les autres lecteurs soit environ 90% à 95% des lecteurs.

prennent finalement en charge la compréhension/interprétation des textes et notamment les processus dits d'intégration des informations (le cours dialogué – 2.4.3. et 4.2.2.3. ; les diverses formes d'institutionnalisation – 4.2.2.6. ; etc.). La recherche intitulée « Qu'est-ce que comprendre un texte littéraire en CM1/CM2 ? » (4.) avait ainsi pour objectifs de décrire et d'expliquer le fonctionnement et les raisons des dispositifs didactiques mis en place lors des séquences d'étude de textes littéraires afin d'essayer de comprendre pourquoi ces dispositifs n'obtenaient pas les résultats escomptés.

L'élaboration de séquences d'étude de textes littéraires, leur réalisation en classe et leur analyse ont ainsi mis en évidence un certain nombre de dysfonctionnements dont j'ai rendu compte dans la troisième partie de cette note de synthèse. Sans refaire ce compte rendu, certains de ces dysfonctionnements, particulièrement récurrents, peuvent être brièvement rappelés. Le premier d'entre eux est incontestablement la prédominance de l'apprêt didactique sur la lecture du texte, en d'autres termes, la prédominance des activités périphériques à la lecture sur l'activité principale de lecture. Le second dysfonctionnement concerne l'absence d'apprentissage explicite de la compréhension/interprétation des textes. Celle-ci est en effet toujours envisagée en tant que résultat (la compréhension/interprétation du texte – explicite) et non en tant que processus (comment parvenir à ce(s) résultat(s) ? – implicite). Le troisième réside dans la possibilité qui est offerte aux élèves, notamment par les diverses institutionnalisations magistrales, de ne pas lire le texte. Ceci confirme donc le constat précédent dans la mesure où seul le résultat compte³⁴⁵. Le quatrième tient à la non-motivation des modalités didactiques mises en place, c'est-à-dire à la non-motivation des différents épisodes ou suites de tâches demandés aux élèves. Enfin, le cinquième, qui découle du précédent, porte sur l'absence de toute ou presque "tension" (Baroni, 2007) que celle-ci soit narrative, figurative, idéologique ou didactique. Ces cinq dysfonctionnements majeurs posent un certain nombre de questions sur lesquelles je vais revenir.

L'une d'entre elles concerne la relation entre la compréhension/interprétation locale du texte et sa compréhension/interprétation globale. Par compréhension/interprétation locale, j'entends la compréhension/interprétation d'un court extrait du texte, voire d'une seule phrase – c'est la première phase de l'intégration des informations. Par global, j'entends la compréhension/interprétation de l'ensemble du texte – intégrations des informations dans un tout cohérent. Même si elles demandent à être encore expérimentées, il existe quelques réponses didactiques à la compréhension/interprétation locale³⁴⁶. En revanche, il n'existe rien d'équivalent pour la compréhension/interprétation globale. Or, comme je l'ai écrit plus haut, le passage de l'un à l'autre ne va pas de soi. Certains élèves sont ainsi incapables de dépasser le niveau local. Ces

³⁴⁵ Constats eux-mêmes renforcés par les évaluations proposées, celles-ci ne prenant en compte, encore une fois, que le résultat (3.1.4.1, 3.1.4.3. et 3.2.3.).

³⁴⁶ Par exemple : Dreyfus, J.-L., Martin, P., Stinville, P. & Vroust, M. (1996, 2002, 2007). *La chasse aux indices (CP/CE1, Cycle 3)*. Les Mureaux : SED, Duplomat ; Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz ; des sites Internet comme ceux du R.O.L.L. (Réseaux Locaux des Observatoires de la Lecture – webroll.free.fr) ou de Bien Lire (www.bienlire.education.fr).

élèves, par exemple, soit juxtaposent les épisodes d'un récit sans souci de leur compatibilité, soit cherchent coûte que coûte à rendre cohérent ce qui doit être réinterprété. À l'inverse, il y a des élèves qui ne s'intéressent qu'au niveau global. Ces derniers sont les plus en difficulté car leur intérêt pour le niveau global est presque toujours la conséquence d'un désintérêt pour la lecture liée, le plus souvent, à des difficultés de décodage et/ou d'intégration des informations dès la compréhension/interprétation du niveau local. Ce sont surtout ces élèves qui attendent les réponses non parce qu'ils n'ont pas l'envie ou le courage de les donner eux-mêmes mais parce qu'ils en sont incapables. L'interaction des deux niveaux, autrement dit, l'intégration des informations, au niveau local puis de celles-ci dans un ensemble global, sera l'objet principal de mes recherches pour les années à venir. Celles-ci devront notamment revenir sur les notions de boucles rétrospectives, d'inférences, d'explicite et d'implicite textuels.

En corrélation avec cette question, ou plutôt devant nécessairement être prise en compte par cette question, il faudra également s'interroger sur la notion de "tension narrative". Si Baroni (2007) montre en effet l'intérêt qu'elle présente pour la lecture des textes narratifs, il ne dit rien de son expression didactique. Or, si les séquences observées montrent à l'évidence l'absence de toute forme de tension, notamment didactique, c'est parce qu'aucune tension narrative, figurative et/ou idéologique n'a été envisagée³⁴⁷. Le séquençage du texte, son effacement sous l'appât didactique et la "routinisation" des activités sont sans doute des lieux d'intervention didactique possible. De ces trois lieux, le séquençage du texte, est incontestablement celui qui pose le plus de problèmes. Je m'explique. Aussitôt que le texte excède la possibilité d'être lu d'un seul tenant, le problème de son séquençage surgit. Or, à l'exception de quelques textes conçus pour être lus de cette manière, c'est à l'enseignant de découper le texte en épisodes accessibles dans une unité de temps déterminé. Tenir ensemble tension – narrative, figurative et/ou idéologique – et découverte progressive du texte demande alors de mettre en place des dispositifs didactiques respectant ou recréant la tension narrative, figurative et/ou idéologique du texte. Cette difficulté augmente avec la taille de celui-ci, comme augmente simultanément les difficultés d'intégration des niveaux locaux dans un ensemble global en évolution.

Si l'on peut considérer que les deux points précédents – intégration des niveaux local et global et prise en compte de la tension narrative, figurative et idéologique – concernent avant tout l'apprentissage la lecture, donc les processus de lecture, cet apprentissage ne peut qu'être articulé à la lecture proprement dite du texte étudié. Apprendre à comprendre et interpréter a donc toujours pour objectif immédiat la lecture, c'est-à-dire la compréhension/interprétation, d'un texte et l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire l'apprentissage de la compréhension/interprétation, de ce

³⁴⁷ Pour Sensevy, Maurice, Clanet et Murillo (2008), l'activité didactique peut ainsi être vue comme la soumission d'une énigme par le professeur aux élèves et par conséquent « la logique de l'action didactique peut s'apprécier comme l'élucidation progressive, par les élèves de cette énigme, le professeur dévoilant peu à peu certains indices qui permettent aux élèves d'avancer. » Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J. & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°20, *Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes*, p.109.

texte. Les processus de lecture, bien que communs à tout acte de lecture, sont spécifiques à chaque acte de lecture car chaque texte est singulier et pose un(des) problème(s) de lecture spécifique(s). C'est ainsi, par exemple, que l'intégration locale et globale des informations n'est jamais que l'intégration locale et globale des informations du texte considéré. C'est en cela que la littérarité des textes et la lecture littéraire peuvent et doivent faire l'objet d'un apprentissage. Cette dimension sera intégrée aux recherches envisagées.

Celles-ci ont d'ailleurs déjà commencé. J'en ai présenté les prémices en 4.3. Le cahier des charges, que le GRI a rédigé, va servir de cadre de réflexion et d'expérimentation à celles-ci. Le nouveau groupe de recherche, mis en place à la rentrée de septembre 2010, s'inscrit tout à fait dans la question posée en 4.3. : « Et si c'était à refaire ? » En effet, il me paraît souhaitable, dans un premier temps, de conserver le même texte, c'est-à-dire *Le Minotaure*, afin d'être en mesure de comparer ce travail à venir (réalisation des séances prévues en mars 2011) avec celui déjà réalisé. Dans un second temps, sans doute pas avant l'année 2011-2012, j'aimerais pouvoir proposer aux membres de ce groupe de recherche la lecture d'un texte long. Le choix de ce texte n'est pas encore arrêté. Celui-ci dépend très largement des résultats de mars 2011. Si, comme j'en fais l'hypothèse, les nouveaux dispositifs didactiques mis en place produisent les résultats attendus, le groupe de recherche pourrait s'en servir comme points d'appui pour cette nouvelle lecture. Seuls quelques critères ont pour le moment été discutés, il s'agira : d'un texte littéraire de type narratif accessible pour des élèves de CM1/CM2, d'un texte dont la longueur interdit la lecture intégrale en classe selon le principe du séquençage pratiqué pour *Le Minotaure*, d'un texte enfin qui présente un intérêt quant à sa tension narrative, figurative et idéologique.

Un point, malgré tout, me semble devoir faire l'objet d'un traitement particulier, celui du temps. J'emploie ici le terme de temps dans son acception de durée. Il s'agit, tout d'abord, de prendre en compte le fait, très simple et très évident, que lire et/ou apprendre à lire prend du temps. Or, à l'école, comme dans notre société, ce qui paraît toujours manquer, c'est bien le temps. C'est ainsi que, plutôt que de s'interroger sur le temps qu'il faut pour lire et/ou apprendre à lire, nous nous interrogeons le plus souvent sur le temps dont nous disposons pour y parvenir. Le choix des textes, leur séquençage, lié au nombre de séances possibles, ou l'organisation des séances en fonction d'un minutage serré d'activités, configurent ainsi en grande partie la manière de penser la préparation et la réalisation des séquences et séances de lecture. Que les contraintes soient externes (institutionnelles – emploi du temps, objectifs, évaluations...) ou, plus ou moins, internes (activités d'accompagnement de la lecture à finalité explicative ou ludique), c'est presque toujours le temps de lecture proprement dit qui sert de variable d'ajustement et ce temps est compté. Le succès croissant des formes courtes – nouvelles, contes, albums... – à l'école primaire me paraît lié à ces observations dans la mesure où ces formes ont l'avantage de répondre d'une part, à l'attendu institutionnel quant à la lecture d'œuvres intégrales et, d'autre part, d'être compatibles avec le temps scolaire disponible. Ces formes, comme les dispositifs didactiques des séquences analysées, sont ainsi assez comparables aux dispositifs de la société contemporaine : calibrage par

la durée et non par la nécessité, succession rapide des divers épisodes, juxtaposition, absence de motivation et de reprise dans un tout signifiant de ces épisodes... La lecture, notamment la lecture littéraire, parce qu'elle a besoin de temps, est alors appréhendée comme une désynchronisation de ces flux temporels.

Le recours à des formes courtes, le nombre et le rythme des activités d'accompagnement de la lecture, sont autant de tentatives pour éviter cette désynchronisation. Or, comme celles-ci amplifient – et se conjuguent à – ce que j'ai appelé plus haut le retrait du texte (3.1.4.2., point n°4), elles ne peuvent avoir que l'effet inverse à l'effet souhaité. Comment, en effet, dans ces conditions, les élèves pourraient-ils faire une "expérience de lecture", expérience entendue au sens que lui donne ci-dessous Rosa (2005-2010) ?

L'expérience, aux yeux de W. Benjamin, est indissociablement liée à un enracinement du vécu dans l'histoire telle qu'on l'a éprouvée et à une tradition vécue, elle naît dans une "appropriation" du vécu grâce à des modèles narratifs stables, ancrés dans la mémoire, et à la lumière d'horizons d'expériences précédents, légitimés par l'histoire. [...] [Or,] plus la durée de coïncidence entre espace d'expérience et horizon d'attente (le présent) est brève, plus le nombre d'épisodes de vécu par unité de temps est élevé, et plus la transformation du vécu en expérience devient improbable [c'est l'auteur qui souligne]³⁴⁸.

Voir les séquences observées en ces termes, c'est faire l'hypothèse, quelque peu abrupte je le concède, qu'aucune expérience de lecture n'a été en l'occurrence construite par les élèves et que, par conséquent, il est très improbable qu'ils aient appris à lire. Même si cela peut paraître excessif, il me semble malgré tout, que faire ce constat, c'est inscrire ou réinscrire le temps, dans sa durée, dans l'apprentissage de la lecture. La recherche à venir essaiera de prendre en compte ce dernier paramètre et d'en faire, à tout le moins, une coda au cahier des charges présenté plus haut.

³⁴⁸ Rosa, H. (2005-2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte, Théorie critique, p.179.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- ANDERSEN, H. C. (1835-1991). *Les habits neufs de l'empereur*. Adaptation d'É. Lallemand, ill. V. Boiry. Paris : Hachette, Hachette Jeunesse.
- AYMÉ, M. (1967-2003). *Le Minotaure*. Paris : Gallimard, Folio junior.
- BADDELEY, A. (1990). *La mémoire humaine – théorie et pratique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- BAKHTINE, M. (1975-1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- BAKHTINE, M. (1979-1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BARONI, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil, Poétique.
- BARONI, R. (2009). *L'œuvre du temps*. Paris : Seuil, Poétique.
- BARTHES, R. (1953-1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Le Seuil, Points Essais.
- BARTHES, R. (1973). *La plaisir du texte*. Paris : Le Seuil, Points Essais.
- BARTHES, R. (1975). *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris : Le Seuil, Écrivains de toujours.
- BARTHES, R. (1978). *Leçon*. Paris : Le Seuil, Points Seuil.
- BARTHES, R. (1984-1993). *Le bruissement de la langue - Essais critiques IV*. Paris : Le Seuil, Points Essais.
- BASTIEN, G. (1987). *L'étrange secret des méthodes de lecture*. Lyon : CRDP de Lyon.
- BAUCHAU, H. (1992). *Œdipe sur la route*. Arles : Actes Sud, Babel.
- BAUTIER, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BAYARD, P. (1998-2002). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Minuit.
- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on a pas lus ?* Paris : Minuit.
- BEGUIN, A. (1982). *Lire-écrire*. Paris : L'École.
- BELLENGER, L. (1995). *Les méthodes de lecture*. Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je ?
- BENTOLILA, A. (1997). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.
- BENVENISTE, É. (tome 1 : 1966, tome 2 : 1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- BERNARD, F. & ROCA, F. (1996). *La reine des fourmis a disparu*. Paris : Albin Michel, Jeunesse.
- BERNARDIN, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.
- BERTHOZ, A. & JORLAND, G. (dir.) (2004). *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob.
- BLANC, N. & BROUILLET, D. (2003). *Mémoire et compréhension – Lire pour comprendre*. Paris : In Press éditions.
- BOIMARE, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

- BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire – Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute, L'enjeu scolaire.
- BOURDIEU, P. (1992). *Les règles de l'art*. Paris : Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- BOURDIEU, P. (1997). *Les méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- BRETON, A. (1923-1966). *Clair de terre*. Paris : Gallimard, Poésie.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland et V. Warfield. Grenoble : La Pensée sauvage, Recherche en didactique des mathématiques.
- BRUNER, J. (1983-1998). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- BRUNER, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BRUNER, J. (1996-2000). *Culture et modes de pensée.. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.
- CALAME, C. (1996, 2^{ème} éd.). *Thésée et l'imaginaire athénien*. Lausanne : Payot, Sciences humaines.
- CAREIL, Y. (2007). *L'expérience des collégiens – Ségrégations, médiations, tensions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Le sens social.
- CARRIÈRE, J.-C. & ECO, U. (2009). *N'espérez pas vous débarrasser des livres*. Paris : Grasset.
- CASALIS, S. & SPRENGER-CHAROLLES, L. (1996). *Lire lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses universitaires de France.
- CATACH, N. (1978-1996). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je ?
- CATACH, N. (dir.) (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan, Université, information, formation.
- CAUCHY, N. & MORGAN (2001). *Thésée et le Minotaure*. Paris : Hachette, Hachette jeunesse.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette, Hachette Éducation.
- CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J. (dir.) (2000). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Fayard, Bibliothèque publique d'information – Centre Georges Pompidou.
- CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- CHAUVEAU, G. (dir.) (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz.
- CHAUVEAU, G., REMOND, M., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (col.) (1993). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : CRESAS – INRP / L'Harmattan.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz, Les usuels Retz.
- CHEVALLARD, Y. (1985-1991). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- COHEN, L. (2004-2008). *L'homme Thermomètre – Le cerveau en pièces détachées*. Paris : Odile Jacob.

- COMBETTES, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle – La progression thématique*. Bruxelles, Paris : De Boeck-Duculot, Formation continuée.
- COMPAGNON, A. (1998-2001). *Le démon de la théorie*. Paris : Le Seuil, Points essais.
- COURTÈS, J. & GREIMAS, A. J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, Hachette Université, tome 1.
- COURTÈS, J. & GREIMAS, A. J. (1986). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, Hachette Université, tome 2.
- DAHL, R. (1997). *La potion magique de Georges Bouillon*. Paris : Gallimard, Folio junior.
- DAUNAY, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- DEHAENE, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- DELEUZE, G. (1988-1996). *L'Abécédaire de Gilles Deleuze – Entretiens avec Claire Parnet*. Paris : Arte éditions, production P.-A. Boutang.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Minuit.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit.
- DENHIÈRE, G. & BAUDET, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DENHIÈRE, G. (dir.) (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- DERRIDA, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Minuit.
- DESCOMBES, V. (2004). *Le complément de sujet – Enquête sur le fait d'agir soi-même*. Paris : Gallimard, NRF Essais.
- DETIENNE, M. & SISSA, G. (1999). *La Vie quotidienne des dieux grecs*, Paris, Hachette, 1999.
- DEWEY, J. (1920-2003). *Reconstruction en philosophie*. Paris : Farrago, Léo Scheer, Œuvres complètes, tome 1.
- DONNAT, O. (2008). *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique*. Paris : La Découverte /Ministère de la Culture et de la Communication.
- DORRA, M. (2001). *Heidegger, Primo Levi et le séquoia*. Paris : Gallimard, Tracés.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit, Propositions.
- DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga.
- DUFAYS, J.-L. (Éd.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, Recherches en formation des enseignants et en didactique.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire I*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck, Savoirs et pratique (2^{ème} édition).
- ECALLE, J. & MAGNAN, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture*. Paris : Armand Colin.
- ECO, U. (1965, 1^{ère} éd. 1962), *L'œuvre ouverte*, Paris : Le Seuil, Points Essais.

- ECO, U. (1979-1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset, Figures.
- ECO, U. (1985). *Apostille au nom de la rose*. Paris : Livre de Poche, Biblio Essais.
- ECO, U. (1990-1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (2003-2006). *Dire presque la même chose – Expérience de traduction*. Paris : Grasset.
- ERIBON, D. (2009). *Retour à Reims*. Paris : Fayard.
- ERNAUX, A. (1983). *La place*. Paris : Gallimard.
- FABRE, M. (dir.) (1995). *Projets narratifs : cycles I et II . Tome II ; Approches didactiques de la compréhension du récit*. Caen : CRDP de Basse-Normandie, IUFM de Caen.
- FABRE, M. (dir.) (1996). *Projets narratifs . Tome III ; Repères théoriques pour une pédagogie de la compréhension du récit*. Caen : CRDP de Basse-Normandie, IUFM de Caen.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris, Neuchâtel : Delachaux et Nietslé.
- FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte – Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FAYOL, M. (dir.) (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Odile Jacob, CNDP/ONL (Observatoire National de la Lecture).
- FAYOL, M. & GAONAC'H, D. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimedia*. Paris : Hachette.
- FAYOL, M. & PERFETTI, C. & RIEBEN, L. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Paris, Lausanne : Delachaux et Nietslé.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L. & ZAGAR, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FERREIRO, É. (2000). *L'écriture avant la lecture*. Paris : Hachette.
- FERREIRO, E. & GOMEZ PALACIO, M. (1988). *Lire-Écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Analyses des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.
- FINLEY, M. (1973). *Les Premiers Temps de la Grèce*. Paris : Maspéro.
- FOUCAMBERT, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : SERMAP-OCDL.
- FOUCAMBERT, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan.
- FOUCAULT, M. (1963-1994). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.
- FOUCAULT, M. (1971), *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- FREINET, C. (1968-1975). *L'apprentissage de la langue (la méthode naturelle)*. Paris : Marabout.
- FREINET, C. (1971-1975). *L'apprentissage de l'écriture*. Paris : Marabout.
- FRIOT, B. (1988). *Histoires Pressées*. Paris : Milan, Zanzibar.

- FRIOT, B. (1992-2000). *Nouvelles histoires pressées*. Paris : Milan Poche, Junior.
- FRONTISI-DUCROUX, F. (1975-2000). *Dédale : Mythologie de l'artisan en Grèce ancienne*. Paris : La Découverte.
- GANTZ, T. (1993-2004). *Mythes de la Grèce archaïque*. Paris : Belin.
- GAZZANIGA, M. (1985-1996). *Le cerveau social*. Paris : Odile Jacob.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Le Seuil, Poétique.
- GERMAIN, B. & LE GUAY, I. & ROBERT, N. (dir.) (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris : SCEREN-CNDP (diff. Hatier), Savoir Livre.
- GERVAIS, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB Éditeur, Essais critiques.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- GIBSON, J. J. (1979-1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale : Erlbaum.
- GIDE, A. (1946-1981). *Thésée*. Paris : Gallimard, Folio.
- GINZBURG, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces – morphologie et histoire*. Paris : Flammarion, coll. Nouvelle Bibliothèque Scientifique.
- GIRAUDY, D. (1987). *Pablo Picasso : Le Minotaure*. Paris : Éditions du Centre Pompidou, L'Art en jeu.
- GOIGOUX, R. (1997-2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Poitiers : CNEFEI, Études.
- GOMBERT, J. -E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOODY, J. (1977-1979). *La raison graphique*. Paris : Minuit.
- GRARD, F. (1999). *La Mansarde*. Arles : Actes Sud Junior, coll. Raisons d'enfance.
- GRAVES, R. (1967-2002). *Les mythes grecs*. Paris : LGF – Liver de poche, Pochothèque.
- GREIMAS, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- GREIMAS, A.-J. (1970). *Du sens, essais sémiotiques*. Paris : Le Seuil.
- GREIMAS, A.-J. & COURTÉS J. (tome 1 : 1979, tome 2 : 1986). *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette, Hachette Université.
- HACKING, I. (1989-1993). *Concevoir et expérimenter*. Paris : Christian Bourgois, Épistémè.
- HACKING, I. (1993). *Le plus pur nominalisme : l'énigme de Goodman : « vleu » et usages de ce « vleu »*. Combas : Éditions de L'éclat, Tiré à part.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je ?
- HAMAÏDE, A. (1922-1966). *La méthode Decroly*. Neuchâtel : Delachaux et Nietslé.
- HAMON, Ph. (1981). *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris : Hachette, Hachette Université.
- HAMON, Ph. (1984-1997). *Texte et idéologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige.
- HAWTHORNE, N. (1853-1866). *The Minotaur*. In Hawthorne, N. (1853-1866), *Tanglewood Tales for Girls and Boys, a second wonder-book*. Boston : Ticknor, Reed and Fields, p.19-70. Disponible en ligne : Project Gutenberg Tanglewood Tales by Nathanaël Hawthorne.

- HAWTHORNE, N. (1853-1979). *Le Minotaure*. Traduction et adaptation de P. Leyris (1952), in *Le Livre des Merveilles*. Paris : Bordas, tome 2, p. 5-24.
- HEIDEGGER, M. (1985). *Les problèmes fondamentaux de la phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- HONNETH, A. (2008). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte, Poche.
- HUGO, V. (1862-1951). *Les Misérables*. Paris : Gallimard, La Pléiade.
- HUGO, V. (1862-1996). *Les Misérables*. Paris : L'École des loisirs, Classiques abrégés.
- HUGO, V. (1862-1999). *Les Misérables*. Paris : Gallimard, Folio, tomes 1 et 2.
- HUSSERL, E. (1970). *L'idée de la phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Épiméthée.
- ISER, W. (1976-1985). *L'acte de lecture – Théorie de l'effet esthétique*. Wavre : Mardaga.
- JAKOBSON, R. (1960-1963). *Essais de linguistique générale. I. Les Fondations du langage*. Traduction de N. Ruwet. Paris : Minuit, Arguments.
- JAUSS, H. R. (1972/1974-1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983). *Mental Models Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- JOLIBERT, J. & GLOTON, R. (1975). *Le pouvoir de lire*. Tournai : Casterman, GFEN, Orientations, E3.
- JORRO, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.
- JORRO, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignement*. Issy-les-Moulineaux : ESF, Pratiques & enjeux pédagogiques.
- JORRO, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, Pratiques en formation.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin, Linguistique.
- KINTSCH, W. & van DIJK, T.A. (1983). *Strategies of Discourse Compréhension*. New York : Academic Press.
- KINTSCH, W. (1998). *Compréhension : a Paradigm for Cognition*. Cambridge : MA, Cambridge University Press.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'« illetrisme »*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire – Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Paideia.
- LAKS, B. (1996). *Langage et cognition*. Paris : Presses universitaires de France.
- LODGE, D. (1984, 1992). *Un tout petit monde*. Paris : Rivages poche, Bibliothèque étrangère.

- LODGE, D. (1992, 1996). *L'art de la fiction*. Paris : Rivages.
- LONEGREN, S. (1993). *Les labyrinthes*. St Jean de Bray : Dangles.
- LOUICHON, B. & ROUXEL, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LOUICHON, B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- MAINGUENEAU, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris : Hachette, Hachette Université.
- MAINGUENEAU, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette, Hachette Université.
- MAINGUENEAU, D. (1986). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas.
- MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles tendances en l'analyse du discours*. Paris : Hachette, Hachette Université.
- MAINGUENEAU, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire – Énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.
- MAISONNEUVE, L. (2002). *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels*. Paris : L'Harmattan, 2 tomes.
- MARCOIN, F., ROUXEL, A., SÈVE, P. & TAUVERON, C. (coll.) (2004). *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne de Clermont-Ferrand - Royat, 28 au 31 octobre 2002. Versailles : CRDP, Actes de la DGESCO.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MARTINET, A. (1960-1970). *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- MAUPASSANT, G. de (1883-1974). *Les contes de la bécasse*. Paris : Garnier-Flammarion.
- MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- MORGENSTERN, S. (1999). *Joker*. Paris : L'École des loisirs, Mouche.
- MURAIL, M.-A. (1990). *Le hollandais sans peine*. Paris : L'École des loisirs, Mouche.
- NIZAN, P. (1933-1990). *Antoine Bloyé*. Paris : Grasset, Les Cahiers Rouges.
- NORMAND, C. (dir.). *La Quadrature du sens*. Paris : Presses Universitaires de France, Nouvelle encyclopédie Diderot.
- OLSON, D.R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.
- PALLUY, C. & NUHEN, É. (2007). *Thésée et le Minotaure*. Paris : Milan, Milan jeunesse, Le fil d'Ariane.
- PASSERON, J.-C. (1991/2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Albin Michel, Bibliothèque de l'évolution de l'humanité.
- PELTIER, M.-L. (dir.) (2004). *Dur d'enseigner en ZEP*. Grenoble : La pensée sauvage.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit, Critique.
- PICARD, M. (1989). *Lire le temps*. Paris : Minuit, Critique.

- PLAISANCE, É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : Presses Universitaires de France, L'éducateur.
- PLUTARQUE (2001). *Vies parallèles*. Paris : Gallimard, Quarto.
- POURSAT, J.-C. (1998). *La Grèce préclassique, des origines à la fin du VI^e siècle*. Paris : Seuil, Points Histoire / Nouvelle histoire de l'Antiquité.
- POWER, R. (2006-2009). *La chambre aux échos*. Paris : 10/18, Domaines étrangers.
- RACINE (1677-2000). *Phèdre*. Paris : Gallimard, Folio Classique.
- RANCIÈRE, J. (1987-2004). *Le maître ignorant*. Paris : 10/18, Fait et cause.
- REICHER-BÉGUELIN, M.-J. (dir.) (1988). *Écrire en français – Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, TMP.
- RICHARD, J.-F. (1990). *Les activités mentales*. Paris : Armand Colin.
- RICŒUR, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Le seuil, tome I.
- RICŒUR, P. (1984). *Temps et récit*. Paris : Le seuil, tome II.
- RICŒUR, P. (1985). *Temps et récit*. Paris : Le seuil, tome III.
- RIFFATERRE, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Le Seuil.
- RIFFATERRE, M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris : Le Seuil.
- ROBINE, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, Bibliothèques.
- ROSA, H. (2005-2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte, Théorie critique
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Paris : Delagrave, Savoir et Faire en Français.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SABBAGH, K. (2009). *Remembering our Childhood – How Memory Betrays Us*. Oxford : Oxford University Press.
- SCHANK, R.C. (1990). *Tell me a Story*. New York : Scribner's.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, Actualités pédagogiques et psychologiques.
- SCHNEUWLY, B. et BRONCKART, J.-P. (dir.) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, Textes de base en psychologie.
- SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ-CHRISTEN, Th. (dir.) (2006). *Analyses des objets enseignés – le cas du français*. Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation et formation.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, Paideia.
- SENSEVY, G. (1998). *Institutions didactiques – Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- SENSEVY, G. & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Paideia.
- SMITH, F. (1986). *Devenir lecteur*. Paris : Armand Colin.
- SOPHOCLE (1964). *Œdipe à Colonne*. In *Théâtre complet*. Paris : Garnier-Flammarion.
- TAUVERON, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. (2003). *Les cercles de lecture – interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : de Boeck.
- TIBERGHEN, G. (1997). *La mémoire oubliée*. Liège : Mardaga.
- VERNANT, J.-P. (1983-1992). *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* Paris : Seuil, Points Essais.
- VERNANT, J.-P. (1996). *Mythes et pensée chez les grecs : étude de psychologie historique*. Paris : La Découverte.
- VERNANT, J.-P. (2002). *L'Univers, les Dieux, les Hommes*. Paris : Seuil.
- VEYNE, P. (2008). *Michel Foucault – Sa pensée, sa personne*. Paris : Albin Michel, Bibliothèque Idées.
- VIALA, A. & SCHMITT, M.-P. (1979). *Faire lire*. Paris : Didier.
- VIALA, A. & SCHMITT, M.-P. (1986). *Savoir-lire : précis de lecture critique*. Paris : Didier.
- VIRGILE (1991). *Énéide*. Paris : Gallimard, Folio Classique.
- VYGOTSKI, L.S. (1934-1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor, éd. Sociales, Terrains.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. & FISCH, R. (1975). *Changements – paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil, Points.
- WINNICOTT, D.W. (1971-2002). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, Folio Essais.

Articles et chapitres dans des ouvrages scientifiques

- BARONI, R. (2004). La coopération littéraire : le pacte de lecture des récits configurés par une intrigue. Disponible sur le site Fabula. Adresse : www.fabula.org/ → Atelier → Lecture.
- BARTHES, R. (1962-1981). Structure du fait divers. In Barthes, R. (1981), *Essais critiques*. Paris : Seuil, Points, p.188-197.
- BARTHES, R. (1966-1981). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, n°8 (1966) réédité dans *L'analyse structurale des récits* (1981). Paris : Points Essais, p.7-33.
- BARTHES, R. (1968-1982). L'effet de réel. *Communications*, n°11 (1968), réédité dans *Littérature et réalité* (1982). Paris : Points Essais, p.81-90.
- BARTHES, R. (1971). Réflexions sur un manuel, in Doubrovsky, S. & Todorov, T. (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p.170-177 (repris dans : *Le bruissement de la langue - Essais critiques IV* (1984, 1993). Paris : Le Seuil, coll. Points Essais, p.49-56).
- BAUTIER, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. *Pratiques*, n°143-144, *Écrits de savoirs*, p.11-26.

- BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BAYARD, P. (1998). L'interprétation multiple. In Bayard, P. (dir.) (1998), *Lire avec Freud : pour Jean Bellemin-Noël*. Paris : Presses universitaires de France, coll. Écriture.
- BERNARDIN, J. (2001). Contre l'évidence du simple... l'entrée dans une autre culture. In Chauveau, G. (dir.) (2001), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, Paris, p.16-31.
- BISHOP, M.-F. (2010). Que lit-on à l'école primaire au cours du XX^e siècle ? Listes et corpus de textes de 1880 à 1995. In Louichon, B. & Rouxel, A. (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.139-152.
- BROUSSEAU, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, n° 41, *La politique de l'ignorance*, p.177-182. Disponible sur : <http://perso.wanadoo.fr/daest/Pages%20perso/Brousseau.htm>.
- CARVER, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text : Implications for instruction. *Journal of reading behaviour*, 26, p.413-437, in Observatoire National de la Lecture (2000), *Maîtriser la lecture*. Paris : Odile Jacob, p.114-115.
- CHARLOT, B. (2001). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage et fondements anthropologiques. In Charlot, B. (dir.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos, p.5-24.
- CHENOUF, Y. (1998). Au tout début de la voie directe (regard sur les écoles engagées dans la recherche sur la voie directe en 1994). *Les Actes de Lecture*, n°64, *Lire au cycle 2*, p..
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires – réflexion sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, p.59-119.
- CHEVALLARD, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation & didactique*, vol.4, n°1, p.139-147.
- COLONNA, S. & al. (2009). Discourse Prominence and Pronoun Resolution, Evidence from French. In *Actes de la 19th Annual Conference of the Society for text and discourse*. Rotterdam, Juillet 2009. <http://www.societyfortextanddiscourse.org/conferences/index.html>
- COLTHEART, M. (2006). Dual Route and Connectionist Models of Reading : An Overview. *London Review of Education*, vol.4, 1, p.5-17.
- DAUNAY, B. (1999). La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification. *Recherches*, n°30, *Parler des textes*, p.29-59.
- DEMONT, N. & GOMBERT, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance* 2004/3, Vol. 56, p.245-257.
- DEPRAZ, N. (1994). Husserl. In *Gradus philosophique*. Paris : GF Flammarion, p.340-341.
- DESPREZ, M.-F. (2001). L'image réfléchie des élèves. *Recherches*, n°34, p.111-120.
- DUFAYS, J.-L. (1999). Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? *Le français aujourd'hui. Hors série. Lecteurs, littératures, enseignement*, p.89-102.

- DUFAYS, J.-L. & GEMENNE, L. (1995). De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes. *Le français aujourd'hui*, n°112, *Lecteurs, lectures*, p.72-79.
- DUFAYS, J.-L. & RONVEAUX, C. (2006). La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. In Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, Th. (dir.), *Analyses des objets enseignés – le cas du français*. Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation et formation, p.195-196.
- DUFAYS, J.-L. & KERVYN, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Éducation & didactique*, vol.4, n°1, p.51-77.
- EHRI, L.C. (1997), « Apprendre à lire et à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose », in Rieben, L, Fayol, M. et Perfeti, C. (Éds), *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel, Delachaux et Nietslé, p.231-266.
- FIJALKOW, É. & J. (1990 / 1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages (étude génétique). In Actes du colloque *Les enjeux sociaux, psychologiques et pédagogiques de la lecture. Tous pour la lecture*, Paris, Éd. Milan.
- FIJALKOW, É. & J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue française de pédagogie*, n°107, p.63-80.
- FOUCAMBERT, J. (1989). Réponses à quelques détracteurs. *Les cahiers pédagogiques*, n° spécial *Lectures*.
- FOUCAMBERT, J. (1998). D'une recherche à l'autre (de 91-94 l'apprentissage de la lecture par la voie directe à 97-2000 les usages experts de l'écrit au cycle 2). *Les Actes de Lecture*, n°64, *Lire au cycle 2*.
- FOUCAMBERT, J. (2001). Questions de méthodes – de recherche et de lecture. *Les Actes de Lecture*, n°73, p.31-44.
- FRAZIER, Lyn (1987). Sentence Processing: A Tutorial Review. In M. Coltheart (Éd.), *The Psychology of Reading*. Hove : Erlbaum, p.559-586.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, K., Marshall, J. et Coltheart, M. (Éds), *Surface dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London : Erlbaum, p.301-330.
- GERVAIS, B. (1989). Lecture de récits et compréhension de l'action. *Recherches sémiotiques / Semiotic Inquiry*, vol. 9, 1-2-3, p.151-167.
- GERVAIS, B. (1992). Les régies de la lecture littéraire. *Tangence*, 36, *La lecture littéraire*, p. 8-18.
- GERVAIS, B. (2004). Trois personnages en quête de lecteurs – Une fable. In Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, DIDACT Français, p.93-103.
- GIBSON, J.J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Éds.), *Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale : Erlbaum, p.67-82.

- GOIGOUX, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéo-visuelle. *Psychologie française, tome 45, n°3*, p.233-244.
- GOIGOUX, R. (2001). De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture. In Chauveau, G. (dir.) (2001), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, Paris, p.45-63.
- GOMBERT, J.-É. (2002). L'apprentissage de la lecture : processus et stratégie. In A. Florin et J. Morais (Éds.), *La maîtrise du langage*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- GOMBERT, J.-E. (2003). L'apprentissage des codes grapho-phonologique et grapho-sémantique en lecture. In Romdhane, M. N., Gombert, J.-E. & Belajouza, M. (Éds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*. Rennes et Tunis : Presses Universitaires de Rennes et Centre de Publication Universitaire de Tunis, Psychologie, p.19-34.
- GOSWAMI, U., GOMBERT, J. E. & de BARRERA, L. F. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency : Nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics, 19(1)*, p.19-52.
- GRAHAM, A. & al. (2009). Interpretation of Gender Stereotyped Terms. In Actes de la 19th Annual Conference of the Society for text and discourse. Rotterdam.
- GRICE, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communication, n°30*, p.57-72.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1980). Mental Models in Cognitive Science. *Cognitive Science, 4*, p.71-115.
- JORRO, A. (2006). Le corps parlant de l'enseignant. Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec 26-28 août 2004. AIRDF et Québec : Université Laval, CDRom.
- JORRO, A. (2004). Un carnet de lecture à plusieurs voix. *Repères, n°30*, p.187-202.
- JORRO, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? Mesure et évaluation en Éducation, vol.29, n°1, p.31-44.
- JORRO, A. (2008). Quelle place pour l'équité d'accomplissement en formation professionnalisante ? Colloque international « Efficacité et équité en éducation », 19-21 novembre 2008, Rennes. Symposium « Efficacité et équité en formation des adultes ».
- JORRO, A. & CROCE-SPINELLI, H.(2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques, n°145-146, Didactique du français*, p.125-140.
- KINTSCH, W. (1976). Bases conceptuelles et mémoire de texte. In S. Ehrlich & E. Tulving (Eds), *La mémoire sémantique. Bulletin de Psychologie, numéro spécial*, p.327-334.
- KINTSCH, W. & van DIJK, T.A. van (1975). Comment on se rappelle et on résume une histoire. *Langages, 40*, p.98-116.
- KINTSCH, W. & van DIJK, T.A. van (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review, 85 (5)*, p.363-394.

- LECLAIRE-HALTE, A. & al. (2009). Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes. *Diptyque*, 17. Namur : Presses Universitaires de Namur, p.115-103.
- LECLAIRE-HALTE, A. (2008). L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? *Actes du congrès mondial de Linguistique Française*, 9-12 juillet 2008, p.501-511.
- LÉVY-SCHOEN, A. & O'REAGAN, J. K. (1989). Le regard et la lecture. *La recherche*, n°211, p.744-753.
- MAISONNEUVE, L. & VENDRAMINI, C. (2007), « A quelles conditions est-il possible d'évaluer la compréhension ou l'interprétation d'un ouvrage de littérature de jeunesse », in Dufays, J.-L. (Éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, coll. Recherches en formation des enseignants et en didactique, p.307-317.
- MAISONNEUVE, L. (2004). Les ateliers de lecture. *Enjeux*, n°61, p.27-46.
- MAISONNEUVE, L. (2004a). Les ateliers de lecture. *Enjeux*, n°61, p.27-46.
- MAISONNEUVE, L. (2004b). Contraintes textuelles et résistances du lecteur. In Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, DIDACT Français, p.279-289.
- MAISONNEUVE, L. (2005). Du retrait magistral au retrait du texte. In Brillant-Annequin, A. & Massol, J.-F. (dir.), *Le pari de la littérature – Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP.
- MAISONNEUVE, L. (2006a). Des ateliers de lecture, pourquoi en faire et pour y faire quoi ? *Caractères*, n°22, 2/2006, *Actes (2) du colloque de Namur*, p.25-31.
- MAISONNEUVE, L. (2006b). Pourquoi mettre en place des ateliers de lecture. Actes du colloque de Montpellier 2006 : « Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre ». CDRom, Didaxis, IUFM de Montpellier.
- MAISONNEUVE, L. (2010). Comment l'analyse d'une programmation de cycle 3 en littérature (corpus et activités) peut-elle révéler les conceptions littéraires sous-jacentes de leurs auteurs. In Louichon, B. et Rouxel, A. (dir.) (2010), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Paideia, p.69-79.
- MAISONNEUVE, L. (à paraître). Les difficultés à identifier et à comprendre les liens de causalité entre les événements dans les textes narratifs pour des élèves de 10 à 11 ans en échec scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montréal, numéro spécial sur les difficultés en lecture.
- MAISONNEUVE, L. (à paraître). Qu'est-ce que lire une œuvre littéraire en cycle 3 de l'école primaire française ? Actes des 11^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique des littératures, *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Genève, 25, 26 et 27 mars 2010.

- MANESSE, D. & de PERETTI, I. (1995). Le français au collège et au lycée. In Develay, M. (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p.79-93.
- MERTON, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), p.56-63.
- MINGAT, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences. *Revue Française de Pédagogie*, n°69, p.49-64.
- MINGAT, A. (1987). Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, n°79, p.5-14.
- MINGAT, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, n°95, p.47-64.
- NONNON, É. (1992). Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes. *Recherches*, n°17, *Les ratés de l'apprentissage*, p.97-132.
- PATTERSON, K. & SHEWELL, C. (1987). Speak and spell : Dissociations and word class effects. In Coltheart, M., Sartori, G., & Job, R. (Éds.), *The Cognitive Neuropsychology of Language*. London : Erlbaum, p.273-292.
- PERRUCHET, P. & NICOLAS, S. (1998). L'apprentissage implicite : un débat théorique. *Psychologie française*, t.43, n°1, *Mémoire et apprentissage implicite*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p.13-25.
- PERRUCHET, P., VINTER, A. & PACTON, S. (2007). La conscience auto-organisatrice : une alternative au modèle dominant de la psychologie cognitive. *Éducation & didactique*, vol.1, n°3, p.105-116.
- PIQUÉE, C. & SENSEVY, G. (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères*, n°36, p.231-252.
- PRINCE, A. & SMOLENSKI, P. (2004). *Optimality theory – Constraint Interaction in Generative Grammar*. Disponible en ligne : roa.rutgers.edu/files/537-0802/537-0802-PRINCE-0-0.PDF.
- QUET, F. (2009). Qui résiste aux albums résistants ? *Diptyque*, 17. Namur : Presses Universitaires de Namur, p.97-113.
- RASTIER, F. (1994-2002). La microsémantique. Texte issu du chapitre VII de *Sémantique pour l'analyse*. Paris : Masson, 1994 ; révisé pour la traduction anglaise *Semantics for Descriptions*. Chicago : UP, 2002. Disponible en ligne : *Texto !* (juin 2002), p.4 (transfert sous Word 97) à l'adresse suivante : www.revue-texto.net
- RASTIER, F. (1994-2002). La macrosémantique. Texte issu du chapitre VII de *Sémantique pour l'analyse*. Paris : Masson, 1994 ; révisé pour la traduction anglaise *Semantics for Descriptions*. Chicago : UP, 2002. Disponible en ligne : *Texto !* (juin 2002), disponible à l'adresse suivante : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Macrosemantique1.html
- RASTIER, F. (1999-2003). De la signification au sens - Pour une sémiotique sans ontologie. Paru en italien : Dalla significazione al senso : per una semiotica senza ontologia, in *Eloquio del senso*, a cura di Pierluigi Basso e Lucia Corrain, Costa & Nolan, Milan, 1999, p.213-240.

- Disponible en ligne et en français *Texto !* (juin-sept. 2003) à l'adresse suivante : www.revue-texto.net
- RASTIER, F. (2010). Pour un remembrement de la linguistique : enquête sur la sémantique et la pragmatique. *Texto ! vol.15, n°2*, 2010. Disponible en ligne à l'adresse suivante : www.revue-texto.net
- REICHSTADT, J. (2007). De l'oral à l'écrit : l'entendu, le lu, le compris. In Krick, G., Reichstadt, J. et Terrail, J.-P. (2007), *Apprendre à lire – La querelle des méthodes*. Paris : Gallimard, Le Débat, p.47-104.
- RÉMOND, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans ? *Repères, n°35, Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, p.53-72.
- REUTER, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques, n°60, Le personnage*, p.3-22.
- REVAZ, F. (1997). Le récit dans la presse écrite. *Pratiques, n°94*, p.19-33.
- RIEBEN, L. & SAADA-ROBERT, M. (1997). Étude longitudinale de relations entre stratégies de recherche des mots et stratégies de copie de mots chez les enfants de 5 à 6 ans. In Rieben, L., Fayol, M. et Perfeti, C. (Éds), *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p.335-358.
- ROGOVAS-CHAUVEAU, E. & CHAUVEAU, G. (1990). Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue française de pédagogie, n°90*, p.23-30.
- ROUXEL, A. (1999). Enseignement de la littérature : de quelques paradoxes. *Le français aujourd'hui, n°125, ... à l'université*, p.89-94.
- ROUXEL, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? In Marcoin, F., Rouxel, A., Sève, P. & Tauveron, C. (coll.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne de Clermont-Ferrand - Royat, 28 au 31 octobre 2002. Versailles : CRDP, Actes de la DGESCO, p.12-22.
- SAADA-ROBERT, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. In Germain, B. (dir.), *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, Les journées de l'Observatoire, janvier 2007, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ONL (Observatoire nationale de la Lecture), p.35-50.
- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignement du français – un outil didactique. *Repères, 22, Les outils d'enseignement du français*, p.19-38.
- SEIBEL, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention. *Revue Française de Pédagogie, vol.67, n°1*, p.7-28.
- SEIDENBERG, M. S. (2005). Connectionist Models of Word Reading. *American Psychological Society, vol.14, 5*, p.238-242.
- SENSEVY, G. (2008a). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? *Recherche et formation, n°57, Le travail enseignant : crise et recomposition, du local à l'international, retour sur le métier*, p.39-50.

- SENSEVY, G. (2008b). Didactique comparée. In *Dictionnaire de l'éducation*, A. van Zanten (dir.). Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige Dicos Poche, p.133-136.
- SENSEVY, G. & RIVENC, J-P. (2003). Un enseignement de l'histoire au CM. Questions didactiques. *Revue Française de pédagogie*, n°144, p.69-83.
- SENSEVY, G., MAURICE, J.-J., CLANET, J. & MURILLO, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°20, *Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes*, p.105-122.
- SEYMOUR, P. H. K., ARO, M. & ERSKINE, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), p.143-174.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1986a). Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage. *Pratiques*, n°52, *Pratiques de lecture*, p.9-29.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1986b). La perception visuelle au cours de la lecture ou peut-on entraîner l'œil à mieux se comporter ? *Pratiques*, n°52, *Pratiques de lecture*, p.112-123.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1989). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés – Approche psycho-linguistique. *Revue Française de Pédagogie*, n°87, p.77-106.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, n°19, *Comprendre et interpréter les textes*, p.9-38.
- TAUVERON, C. (2000). Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement ? In *Actes du séminaire national Perspectives actuelles pour l'enseignement du français*. Paris : 23-25 octobre 2000, <http://www.eduscol.education/publications.fr> ou http://www.eduscol.education.fr/D0033/actfran_tauveron.pdf
- TAUVERON, C. (2004). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. In Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, DIDACT Français, p.245-277.
- TAUVERON, C. (2004). La lecture comme jeu, à l'école aussi. In Marcoin, F., Rouxel, A., Sève, P. & Tauveron, C. (coll.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne de Clermont-Ferrand - Royat, 28 au 31 octobre 2002. Versailles : CRDP, Actes de la DGESCO, p.23-40.
- TEBEROWSKI, A. (2002). Lecteurs et pré-lecteurs. In Colloque *L'écriture et son apprentissage - Questions pour la didactique, apports de la didactique*, Paris, INRP 21-23 mars 2002, CDRom.
- VERRIER, J. (2002). Lecture littéraire, lecture ordinaire. In *Les adolescents, la lecture et le roman* (Journée d'étude du CLPCF, Namur, 18 octobre 2002), Les cahiers du CLPCF, 7 – Centre de lecture publique de la communauté française, Culture, lettres et livre, p.16-20.
- ZÉSIGER, P. (2006), « Approche cognitive de la langue écrite », Actes du colloque des 19 et 20 octobre 2006 *Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite*, Rennes, CDRom.
- ZIEGLER, J. (2008). Apprentissage de la lecture et dyslexie : comparaisons interlangues. In *Éducation, sciences cognitives et neurosciences* (sous l'égide de l'Académie des sciences).

Paris : Presses Universitaires de France, Science, histoire et société, p.131-146.

ZIEGLER, J. & GOSWAMI, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages : a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), p.3-29.

Ouvrage à paraître

GERMAIN, B. (dir.) (à paraître, fin 2010). *Étude des manuels de lecture au CP (titre provisoire)*. Ouvrage collectif rédigé par Delpierre-Sahuc, M.-É., Neveu, V., Germain, B. et Maisonneuve, L. Paris : SCEREN – Hachette, ONL Savoir Lire.

Textes officiels

MEN (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris : Bulletin officiel, hors-série n° 1, 14 février 2002.

MEN (2002). *Littérature – cycle 3*. Paris : SCEREN-CNDP, Documents d'application des programmes, École (document révisé en 2004 et 2007).

MEN (nov. 2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire (B.O. n°29 du 20 juillet 2006).

BULLETIN OFFICIEL n° 45 du 27 novembre 2008 – Paris, circulaire du 24 novembre 2008.

HORAIRES ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE – MEN, Paris, B.O. hors-série n°3, 19 juin 2008.

LIVRET SCOLAIRE du 28 novembre 2008 (source MEN, Paris - 39649.PDF).

Études statistiques, enquêtes, rapports

OCDE (1995, 2000), *La littératie à l'ère de l'information*, Paris, Service de publications de l'OCDE – Statistique Canada.

RAPPORT IGEN, Borne, D. (rap.) (1998). *Le manuel scolaire*. Paris : La documentation française.

RAPPORT IGEN (Groupe de l'enseignement primaire), ONL (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Paris : MEN, Enseignement supérieur et recherche. Disponible en ligne : www.education.gouv.fr/.../les-rapports.html

TAUVERON, C. (dir.) (2004). *La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture*. Rapport final – GIR 24 (Groupe Innovation Recherche). Rennes : IUFM.

TNS Sofres réalisée du 27 février au 2 mars 2009 pour le journal *La Croix*. INSEE 2006 – publication août 2009, IPSOS MediaCT d'octobre 2009 pour *LivresHebdo*.

Conférences

- PIREF (4 et 5 décembre 2003), *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire – Des premiers apprentissages au lecteur compétent*, Paris, MEN (Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies – MJER).
- TAUVERON, C. (2007), « Lire de la littérature de jeunesse », Exposé fait par C. Tauveron lors d'une formation de formateurs intitulée *Apprentissage de la lecture*, le 18 janvier 2007 à l'IUFM de Bretagne (site de Rennes).

Manuels

- ATTARD-LEGRAND, M.-P. & CHAULET, P. & DELOMIER, D. & DRÉVILLON, V. & LARUE, J.-P. & MASSONNET, J. (1999). *Grindelire*. Paris : Bordas.
- BARON, L. & CONDOMINAS, A. (2006). *Rue des contes*. Paris : Magnard.
- BENTOLILA, A., DESCOUENS, M., RÉMOND, G. & ROUSSEAU, J.-P. (1992). *Gafi*. Paris : Nathan.
- BENTOLILA, A. (dir.) (2005). *Un monde à lire*. Paris : Nathan.
- CAMO, M. & PLA, R. (2006). *Je lis avec Dagobert*. Paris : Istra.
- CAYRE, P., DE LA CRUZ M. & GARCIA, J. (1997). *Quatre saisons pour lire*. Paris : Magnard.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CEILLIER, C., DAUSSE, A. & DEZE, M. (1995). *Lecture envol*. Les Mureaux : SED.
- CHAUVEAU, G. & DE SANTI-GAUD & Usseglio, M. (1996). *Mika*. Paris : Retz.
- CUCHE, TH. & SOMMER, M. (2004), *Léo et Léa*, Paris, Belin.
- DEBAYLE, J. & GIRIBONE, C. & TOUYAROT, M. & VITALI, D. (1990). *Lire au CP*. Paris : Nathan.
- DREYFUS, J.-L., MARTIN, P., STINVILLE, P. & VROUST, M. (1996, 2002, 2007). *La chasse aux indices (CP/CE1, Cycle 3)*. Les Mureaux : SED, Duplimat.
- FABRE, É. & D. (1996). *Abracadalire*. Paris : Hatier.
- GAZZANO-GIRIBONE, M., GIRIBONE, C. & HUGON, M. (1998). *Pas à page*. Paris : Nathan.
- GUION, J. & J. (1987). *Ratus*. Paris : Hatier.
- JOURDREN, S. & GÉRARD, M. (1992). *Paginaire*. Paris : Hachette.
- LE NERRANT-LELONG S. & POUMARAT-TURC, D. & SCOTTO, T. (2003). *Valentin le Magicien : Méthode de lecture, CP*. Paris : Bordas, Expression.
- LURSE, J. (dir.) (2007). *Lecture tout terr@in*. Paris : Bordas.
- PETTURITI-FRANCO, A. & PACIFICO-LUINI, N. & SELLERI DE COSTER, L. & VIAN, P. (1986). *Lecture en fête*. Paris : Hachette.
- TERS, F. & MAYER, G. & REICHENBACH, D. (1995, 1^{ère} éd. 1940). *L'échelle Dubois Buyse : l'orthographe usuelle française*. Paris : MDI Éditions, Pédagogie Mdi.

Thèses

CHARLES, Fl. (2008), *Du mot au "mot juste" - Conceptions et représentations dans l'enseignement / apprentissage du lexique au cycle 3 de l'école élémentaire*, thèse soutenue le 2 décembre 2008 à l'Université Paris Descartes, Sciences humaines et sociales, Sciences du langage, dir. S. Plane, IUFM de Paris, Université Paris IV, Sorbonne.

HÉBERT, M. (2002), *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, thèse soutenue en décembre 2002 à l'Université de Montréal, Faculté des Études supérieures, dir. N. Van Grunderbeeck, Ottawa, Bibliothèque Nationale du Canada, ISBN : 0-612-82707-0.

Sites Internet

BIEN LIRE : www.bienlire.education.fr

MEN (Ministère de l'Éducation Nationale), site education.gouv.fr. (*Le système éducatif → L'évaluation*).

DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), site education.gouv.fr, pour les évaluations CE2 et 6^{ème}, le site : evace26.education.gouv.fr.

HACKING, I. (2000/2001). Les classifications naturelles. Cours donné en 2000/2001 au Collège de France. Disponible en ligne : www.college-de-france.fr/.../ian_hacking.htm

R.O.L.L. (Réseaux Locaux des Observatoires de la Lecture) : webroll.free.fr

Émission de télévision

BERNSTEIN, C. (2007), *Le voyage encyclopédique de Michel Serres*, production ADR, coproduction INA / France 5, coll. *Empreintes*, diffusée par France 5 le 18 janvier 2008.

Logiciel

BRES, S. & MESNAGER, J. (2008). *Évaluer la difficulté des textes*. Paris : Nathan (logiciel LISI).