



### Les cahiers, mémoires de vie.

Ève Leleu-Galland

CRDP d'Amiens - coll. Première École

2002 - 18 p., 16€

On ne saurait être au fait de tout ce qui paraît en matière de lecture et d'écriture et *a fortiori* avoir lu ce qui importe au moment opportun. À peine parus notre dernier numéro et son dossier sur ce que nous avons appelé « les carnets d'aventures » que nous recevions *Les cahiers, mémoires de vie* d'Ève Leleu-Galland.

Que dire de ce très bel ouvrage, admirablement présenté et illustré, « *hymne autant que plaidoyer* », consacré aux « *cahiers, albums, carnets, journaux et autres supports de notation et de tracés* », pour reprendre les termes de son sous-titre et de l'avant-propos de Philippe Lejeune, sinon notre accord entier sur ce qui y est dit de ces divers supports servant aux élèves à collecter tout ce qui jalonne leur vie d'enfants et va constituer leur mémoire.

Il n'est pas étonnant que son auteure, IEN, dont on sait par ses ouvrages précédents son intérêt pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, se soit intéressée à l'usage que l'école, récemment et de plus en plus, fait de ces carnets et mémoires de vie, souvent personnels et quelquefois collectifs, dans lesquels les enfants réunissent les éléments hétéroclites, traces et mémoires de ce qui se joue dans les rapports de leur « moi intime » au monde qu'ils découvrent en grandissant.

Pour avoir réalisé sur ce sujet un dossier dans notre revue qui prolongeait la parution d'un document intitulé *Cahier d'écrits, cahier de vie !* nous ne reviendrons pas sur cet outil qui prend ses racines dans les pratiques lettrées et que l'école maternelle surtout, mais pas seulement, propose à l'élève (ou à l'enfant ?) comme espace intime et personnel en ce qu'il n'est pas le lieu répondant aux injonctions scolaires mais qui n'en est pas moins à l'origine de démarches pédagogiques au point qu'à peine une décennie après son « invention », son usage est officiellement préconisé. Ève Leleu-Galland fait très bien le tour de la question en se référant souvent d'ailleurs à ce que l'AFL a pu en écrire.

Trois grandes parties dans ce livre sur ce qu'on nomme par le terme générique de cahier de vie : *Définitions et descriptions, Le cahier de vie et les apprentissages scolaires, Les artistes et le cahier* dans lesquels sont exposés ses fonctions et ses usages, les objectifs pédagogiques qu'on peut lui assigner, les manières de l'utiliser selon le statut qu'on lui donne ici ou là, les pratiques de classe existantes et les pistes à explorer, ses liens avec le milieu familial, sans oublier un panorama des pratiques sociales et des usages qu'en font les artistes qui peuvent inspirer des démarches pédagogiques et nourrir les réalisations des enfants puisque les carnets d'écoliers sont des lieux d'expression, de création, d'expérience esthétique.

Ce livre est bien entendu destiné aux enseignants et on appréciera au long du livre et dans ses annexes les nombreux témoignages et comptes-rendus d'enseignants qui ont tenté l'aventure dans leurs classes maternelles. Qu'en disent et qu'en font ceux et celles qui se sont lancés dans une véritable expérimentation dans la mesure où l'objet est nouveau et s'inscrit dans ce que l'auteure appelle une pédagogie « inventive », rigoureuse et exigeante.

Un livre référence sur le sujet qu'il traite.

*Il est possible qu'au bout d'un an ou deux nos petits enfants soient un peu moins familiers avec certaines difficultés de la lecture, seulement entre eux et les autres il y a cette différence, c'est que ceux qui sont plus forts sur le mécanisme ne comprennent rien à ce qu'ils lisent...*

Jules FERRY

Discours au Congrès des instituteurs et institutrices de France. 1881.

*Michel VIOLET*



**Les tout-petits et les livres**  
 Dossier coordonné par Patrick Ben Soussan. Spirale n°20, Éd. Érés Sept 2001, ISBN 2-86586-899-0, 160 p., (format livre 13x26), 10€

Spirale est une revue trimestrielle qui regroupe des articles autour de l'univers du bébé. Le sous-titre de la revue est *La grande aventure de Monsieur Bébé*. D'éminentes personnalités, Patrick Ben Soussan, Jacques Dayan, Marcel Rufo, Paul Marciano, etc. forment le comité éditorial et ont « *choisi d'aller à la rencontre des discours multiples, partiels et complémentaires, ni exclusifs, ni exhaustifs, qui se tiennent sur le bébé* ».

Ce numéro 21 est consacré aux rapports entre les tout-petits et les livres. Il regroupe une série d'articles divers, témoignages et réflexions, d'auteurs aussi divers que des pédopsychiatres, chargés de mission livres, bibliothécaires, conteuses, responsables d'associations (dont ACCES).

Si on commence à s'intéresser au sujet, sa lecture permettra une bonne entrée, essentiellement centrée sur l'aspect relationnel, psychologique voire psychologisante, très « cocooning », genre plaisir et désir. Les aspects commerciaux, sociologiques, économiques sont absents.

Si on s'intéresse au sujet depuis 10 ou 20 ans, on aura l'impression de relire des textes que l'on a déjà lus dans les productions de l'AFL, d'ACCES ou de la revue Autrement par exemple, mais avec une sorte de recentrage sur l'individu bien dans l'air du temps. Et on se dirigera vite vers les dernières productions de notre association qui donnent nettement l'impression, elles, qu'un palier a été franchi qui dépasse le simple empilement des rencontres avec les livres pour aller vers la construction d'une culture.

À noter tout de même deux articles intéressants :

- *Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'apprendre à lire ?* où Martine Rateau ouvre l'ouvrage sur une conception de la lecture bien loin du déchiffrement.

- *Bébé, les trois petits cochons et le grand méchant livre* où Patrick Ben Soussan livre sa conception culturelle de la lecture (avec laquelle on peut ne pas être d'accord, mais qui a le mérite d'être culturelle et pas mécaniste ou seulement technique) et liste les fonctions du livre pour le tout-petit, que l'on ne manquera pas de rapprocher et de croiser avec celles citées dans l'article d'Yvonne Chenouf des Actes de Lecture n°63 page 30 : fonction patrimoniale, fonction cognitive, fonction identitaire.

À vos CRDP, à vos BM !



**1001 escales sur la mer des histoires.**  
 Patrick Michel, Joëlle Dugailly, M. France Reininger  
 Collectif Alpha - Bruxelles.<sup>1</sup> 2001  
 240 p. - 18€

« *Des cours d'alphabétisation... mais aucun lecteur !* ». Ainsi commence l'avant-propos de ce document composé de « 52 démarches pédagogiques pour apprendre et aimer les livres ». Les auteurs, engagés dans des actions d'alphabétisation d'adultes, ont le mérite de la franchise. Et de la clairvoyance dans l'analyse des échecs passés en réalisant qu'en lecture comme pour toute activité, on a la technique de sa pratique, que ce n'est pas parce qu'on ne sait pas lire qu'on ne lit pas mais que c'est parce qu'on ne lit pas qu'on ne sait pas lire. Et qu'il ne suffit pas de doter les non-lecteurs de la capacité technique de déchiffrer, voire même de lire, les écrits conçus pour eux pour en faire des lecteurs. Clairvoyance aussi face à l'échec de leur tentative « *d'entourer de livres les participants à (leurs) cours en créant des bibliothèques dans (leurs) centres* ». Là encore, il convient non pas d'approcher les livres des non-lecteurs mais de rapprocher les non-lecteurs des livres en s'efforçant de faire découvrir à ces non-lecteurs, analphabètes ou illettrés, le monde de l'écrit, et de leur donner des raisons de lire en les insérant dans les réseaux de la communication écrite.

C'est le but de cet ouvrage, fruit de l'expérimentation réalisée depuis plusieurs années par des formateurs et formatrices du Collectif Alpha de Belgique. 52 comptes-rendus de tentatives de médiation entre non-lecteurs et livres. Les animations relatées se limitent aux écrits de fiction par « *souci d'unité et contraintes de volume* ». Connaître l'objet livre dans tous ses aspects... entrer dans un livre ou comment, tout en apprenant à lire, être lecteur grâce à la lecture en groupe... acquérir un statut de lecteur en lisant de manière autonome, en dehors du cadre de la formation, et en partageant ses lectures... entrer en écriture et produire de « nouveaux écrits » que les lectures suscitent...

Nul doute que la relation de ces pratiques intéressera les formateurs d'adultes analphabètes ou faibles lecteurs. Mais pourquoi cette proportion d'albums et de livres de jeunesse dans la panoplie des écrits utilisés dans ces démarches ? Pour des raisons pédagogiques ? Ces livres certes sont écrits dans la mesure où ils sont effectivement les résultats d'un travail d'écriture, mais n'a-t-on pas affaire à des adultes qui, pour n'avoir pas encore une culture de l'écrit, n'en ont pas moins des préoccupations et des intérêts d'adultes ?

*Michel VIOLET*



### Les enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures.

Danielle Thaler et Alain Jean-Bart L'Harmattan. 2002, 330 p., 27,45€

Un ouvrage qui, partant d'une interrogation sur le concept de littérature de jeunesse, s'intéresse plus particulièrement au roman pour adolescents, type littéraire à l'origine d'un éclatement des frontières bien ténues de la littérature jeunesse, et tente de définir les nouveaux enjeux du roman pour adolescents à l'ère du multimédia. Les auteurs s'accordent pour dire que ce qui semble fonder « *la spécificité de ce genre d'écrits, c'est le destinataire* » puisque de toute manière « *ce ne sont pas les auteurs qui font la littérature de jeunesse, ce sont les lecteurs* ».

Quelle est donc la spécificité du roman pour la jeunesse ? Vaste question à laquelle cet ouvrage s'attache à répondre de manière très approfondie et documentée.

Pour cela, les auteurs analysent des œuvres francophones (françaises et québécoises) et des courants particuliers de la littérature destinée aux adolescents, envisageant ces œuvres d'un point de vue littéraire mais dans un contexte de mondialisation. La première partie est consacrée aux fictions historiques, la seconde s'enquiert d'une conception plus éditoriale de la littérature jeunesse tandis que la dernière, à travers les œuvres d'Yves Thériault, prend le parti de déceler la part de littérarité en privilégiant les thèmes d'acculturation et de quête identitaire.

Un ouvrage de réflexion et de référence pour tous ceux qui sont confrontés au quotidien à la profusion des collections et qui veulent aider l'adolescent à devenir un lecteur éclairé et non un consommateur adepte de romans où pullulent « anti-héros » et « stéréotypes » en proie à une vision accablée de l'adolescence, bref une cible marketing idéale, obéissant aux lois du marché éditorial et de la rentabilité... Comme le disent si justement et avec lucidité les auteurs de cet ouvrage, « *les valeurs ont peut-être changé, la manière de les transmettre aussi, mais pas l'enjeu fondamental* » qui demeure celui de transmettre des valeurs positives afin de former l'homme en devenir que reste encore l'adolescent.

Audrey DANIEL



### Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2.

Ouvrage dirigé par Catherine Tauveron. Hatier, 2002, 352 p. 27,94€

La réflexion proposée dans cet ouvrage est fondée sur un ensemble de positions essentielles et qu'il est impossible de passer sous silence, tant nous nous en sentons proches et tant il est parfois difficile de les faire entendre. Catherine Tauveron (et son équipe de recherche) s'oppose à la conception d'une compréhension qui découlerait de l'identification de tous les mots et qui conduit à un travail très technique sans la perspective des « profits symboliques » et sans la réalité des « émotions esthétiques », et regrette les fausses représentations de l'acte de lire créées chez les élèves ; elle reprend d'ailleurs la formule « Lire, c'est comprendre » et non « lire pour comprendre » apparue dans les Instructions Officielles de 1995. Elle s'oppose également à la conception des difficultés graduées à franchir étape par étape (et donc peut-être jamais), et aussi à l'idée d'une certaine « magie du livre » pour donner le goût de lire. Le « *plaisir esthétique, intellectuel et culturel [...], loin d'opérer par magie, se construit.* » (p. 14), « *La réception d'un récit littéraire, y compris à l'école, devrait pouvoir passer par un accommodement à cette double posture* » (fusionnelle et analytique, p. 321). Elle conteste encore l'homogénéité des approches des différents écrits à l'école (« *on appréhende le récit littéraire comme un fait divers et non comme un produit artistique* »), homogénéité de traitement qui conduit à des ruptures fatales et à des attentes contradictoires à l'école et au collège et lycée ! Catherine Tauveron et son équipe réfutent également les pratiques d'explication des mots difficiles (p. 81) et les questionnaires tels qu'ils sont proposés dans les manuels (p. 88)

À la suite de Jauss et d'Umberto Eco, elle affirme, par contre, le rôle prédominant du **lecteur** (« *Le sens du texte ne préexiste pas à sa lecture. Le lecteur participe à sa finition (et à son ouverture).* », p. 16) qui, « *lecteur singulier* » doit effectuer un « *acte volontaire et singulier d'appropriation* » face à un texte « *constitutivement* » ou « *stratégiquement* » lacunaire, ambigu : « *le texte littéraire, d'une certaine manière, organise la confusion.* » La présence « *d'accidents sémantiques* » ou « *d'allusions à un hors texte* » est « *la condition du jeu et le signal pour le lecteur du début de la partie* ». Il doit donc, s'il est averti, adopter une posture particulière et être un partenaire « *doté d'initiatives* ». Il ne s'intéresse pas seulement à l'intrigue et à son devenir,

mais il mène « *une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, [...] une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non sens pour leur trouver du sens.* » (p.18). Il apprend dès le début à « *adopter une posture impliquant le dépassement de la lecture littérale* » ! Le lecteur se lance dans « *une conquête aventureuse (et amoureuse) d'un texte complice* » dans un climat de partage des effets avec ses pairs : il revêt les rôles de détective, d'orpailleur, d'interprète, d'archéologue, de vagabond et de tisserand, misant à la fois sur l'anticipation souvent travaillée à l'école, mais surtout sur la « *rétroaction* » beaucoup trop négligée !

Et c'est la compréhension de cette complicité du texte qui modifie les comportements de lecture : comprendre que l'auteur est un créateur et qu'il joue de ses pouvoirs, qu'il "orchestre" des « *problèmes de compréhension* » et des « *problèmes d'interprétation* ». <sup>1</sup> Il est intéressant de voir comment ce que l'on annonce souvent comme une somme de « *difficultés* » à surmonter devient alors un jeu de stratégies ! À force de retarder la lecture de textes littéraires et de répéter et/ou d'annoncer que tel ou tel texte est difficile, les enseignants ne créent-ils pas eux-mêmes l'obstacle infranchissable ? C'est l'un des rares reproches (de formulation) que je ferais aux auteurs de « *Vers la lecture littéraire* » <sup>2</sup> : s'agit-il de « *dépasser les difficultés* » rencontrées lors de la lecture de romans et de nouvelles, ou s'agit-il d'initier explicitement l'entrée dans un monde particulier avec ses règles particulières, un « *lieu où s'investit la liberté créatrice de l'écrivain* » (Vers la lecture littéraire, p. 40), un lieu de pouvoir dans lequel on pénètre en connaissance de cause ! Sans ignorer les problèmes de compréhension imputables au lecteur, Catherine Tauveron met l'accent sur le rôle de l'auteur et donne même une typologie des problèmes de compréhension et d'interprétation qu'il s'ingénie à créer par l'usage littéraire qu'il fait du langage (la création de blancs à compléter et de silences, le brouillage des frontières entre réalité et fiction, l'utilisation multiple du narrateur, etc.).

L'auteur de cet ouvrage est bien consciente que les **enseignants** eux-mêmes ont souvent été écartés des lectures littéraires, et son livre se veut un véritable outil de formation méthodologique et didactique : elle prône des relectures expertes à plusieurs (en équipe d'enseignants !), posant que le maître « *doit trouver le mode de présentation* » adéquat et « *ouvrir le débat interprétatif* » se devant d'être le « *garant du texte* » tout en prêtant une écoute attentive à ce qu'avancent les élèves. Elle propose alors dans cet ouvrage un *tour d'horizon des connaissances nécessaires sur les textes* et vise à corriger plusieurs

« *malentendus* » ou pratiques sans finalité : elle conseille de préciser le concept d'auteur au-delà du simple relevé sur une couverture, et le concept d'écriture en opposant à l'idée fausse de pure originalité les notions d'architextualité, intertextualité et hypertextualité. Elle réfute l'utilité de l'appui sur le « *schéma narratif* » (« *le haut degré de généralité peut rendre aveugle à l'extrême variété des écrits concrets* », p. 63) et invite « *les maîtres à user d'inventivité dans la catégorisation des textes* ».

Catherine Tauveron présente alors des « *dispositifs fertiles* » pour le développement d'une lecture littéraire, des dispositifs qui « *invitent à lire* », « *permettent d'identifier et de résoudre un problème de compréhension* », qui « *favorisent l'interaction du texte et de l'élève* », et l'interaction des élèves entre eux. La nature de ces dispositifs, « *provocateurs d'effervescence* » est liée aux particularités du texte que l'enseignant qui doit devenir un lecteur fin, cultivé et créatif apprend à repérer. Plusieurs situations très variées sont alors décrites à partir de textes multiples, utilisables de la grande section au CM, textes le plus souvent pris dans des albums, même pour le CM, choix ainsi justifié : « *la littérature de jeunesse d'aujourd'hui (singulièrement dans le format album), parce qu'elle transforme des genres anciens ou en crée de nouveaux, parce qu'elle joue de plus en plus sur l'allusion culturelle, parce qu'elle recourt à des moyens de narration de plus en plus élaborés et éloignés des canons traditionnels, demande naturellement le concours actif du lecteur.* » (p. 21)

Parmi les modes de questionnement du texte, les auteurs de l'ouvrage accordent une place prépondérante à un outil particulier : *les écrits de travail*. Ils en dressent une typologie : ce sont des écrits qui permettent aux élèves d'exprimer leurs premières ou leurs ultimes impressions, d'identifier « *le problème de compréhension posé volontairement par un texte piégé* », de repérer une mauvaise posture de lecture, de problématiser eux-mêmes leur lecture, de stimuler, confronter et affiner leurs interprétations, d'objectiver leurs intuitions, de suivre l'évolution de leur lecture, et d'exprimer « *leur vision des objectifs poursuivis par le maître* » ! Ces écrits sont courts, et peuvent prendre la forme de schémas ou de tableaux... Ils sont « *transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions* » (p. 167). Il faut avouer qu'on est très loin alors de la routine de la page de manuel chaque jour tournée !

<sup>1</sup> les notions de compréhension et d'interprétation sont jugées indissociables et essentielles dès l'apprentissage de la lecture, elles s'articulent de diverses manières, explicitées entre autres pp. 24-35

On ne peut ici que souligner le rôle que jouent ces écrits dans un mode essentiel de cette approche de la lecture littéraire, **P'échange entre les élèves** : « ... nous souhaitons un authentique espace de parole (...) où le travail serre au plus proche la réalité de la lecture de chacun », (p. 9). Il s'agit bien de contrer cette difficulté apparente de gestion de la classe : l'enseignant ne doit pas voir face à lui un collectif anonyme, mais doit pouvoir prendre en compte le comportement de chaque élève apprenti-lecteur. Tous les écrits produits sont échangés et discutés au sein d'un « espace de négociation de sens, un espace qui autorise, légitime et encourage la parole des élèves, le partage et l'affinement des réactions individuelles, le débat argumentatif comme la sanction collective des contresens provisoires » (p. 95), « un espace qui permet de socialiser ses émotions privées » (Martine Burgos). Comment ne pas penser, outre les textes de Bruner explicitement cités, à l'ouvrage d'Anne Jorro (*Le lecteur interprète*<sup>3</sup>) qui préconise d'accueillir chaque lecteur dans tout ce qu'il a d'aléatoire et de lacunaire, en favorisant son expression tout en visant la pertinence de ses propos par une confrontation permanente au texte (documentaire en l'occurrence). Où l'on voit aussi que les écrits de travail, transitoires, non sanctionnés puisque l'erreur d'aiguillage participe de la lecture littéraire, favorisent l'activité de chacun, éloignant du risque d'étouffement de la seule prise de parole orale dès que les « bons élèves » se sont prononcés. De très nombreux échanges sont rapportés tout au long du livre, qui témoignent de la qualité d'écoute des enseignants et du statut accordé aux élèves (ce mot n'est jamais écrit, mais semble pourtant fondamental dans la conception présentée), *un statut de "responsabilité intellectuelle"*.

Mais, disent encore les auteurs, il ne peut y avoir lecture littéraire sans construction d'une culture, et cela à partir de la culture propre de chaque élève : « *La lecture littéraire est une activité à la fois cognitive et culturelle, plus exactement une activité dans laquelle le cognitif est largement piloté par le culturel.* » (p. 40). Un panorama des différentes mises en réseau présenté. Même si cette notion commence à être connue, il faut remarquer que ce chapitre, comme les autres, nous invite à rejoindre à grands pas une bibliothèque pour lire ou relire des ouvrages cités.

Dans le dernier chapitre, les auteurs anticipent les questions relatives aux comportements « *effectivement induits chez les élèves* », preuve que les résistances à vaincre sont bien connues : réalisme d'une lecture distanciée à l'école, respect de la lecture fusionnelle et du plaisir de lire, capacité à mener des interprétations symboliques, à faire preuve de jugement esthétique et critique, et profit pour les élèves dits « en difficulté » ? À chaque fois, des groupes d'enfants sont donnés à entendre.

« *On ne peut apprendre que sur des textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation* », et les élèves doivent se forger « *une représentation explicite de la lecture comme acte d'interprétation symbolique* » affirment les auteurs, en refusant l'évitement de la complexité. Et c'est au travers d'une impressionnante quantité de références analysées et déjà travaillées en classe qu'ils le prouvent, et qu'ils souhaitent, de la maternelle à l'université, « *construire dans la continuité un véritable enseignement de la compréhension* ». Mais cela passe d'abord par la formation des enseignants et cet ouvrage contient tout autant de références à des écrits didactiques ! On ne peut que souhaiter sa large diffusion dans les IUFM et dans les groupes scolaires... Certes l'album y tient une place privilégiée, mais les compétences ici construites par les enseignants devraient pouvoir être transférées aux romans, avec l'aide également du livre publié par le CRDP de Créteil, *Vers la lecture littéraire* et celui de Marie-Hélène Porcar, *En lisant des romans : construire des activités de français en cycle 3 et 6<sup>ème</sup>* (CRDP Champagne-Ardenne). Reste le versant « production d'écrit », une compétence essentielle à construire en parallèle pour que l'élève lecteur expert use à son tour des ressorts du langage pour agir sur le monde...

Annie JANICOT

*La formulation par le mot et la transmission de ces formulations par l'écriture ne sont pas que des auxiliaires importants, mais sont surtout l'unique moyen grâce auquel l'humanité peut accéder à une histoire et à une conscience durable de soi.*

Hermann HESSE, Magie du livre

<sup>2</sup> CRDP Créteil, 2002

<sup>3</sup> Puf, 1999



### La lecture à l'école et au collège : entre psittacisme et délire.

Marc Weisser

L'Harmattan. 2001, 184 p.,  
15,30€

Cette phrase à la fin de ce livre de Marc Weisser qui parle de lecture : « *L'opposition psittacisme - délire annoncée par le titre ressemble finalement fort à une opposition asservissement - création.* » Qu'on songe en effet à la façon dont notre langue alphabétique note les idées et à l'enseignement qu'on en donne et on imagine quelles représentations de la lecture peuvent avoir l'écolier et le collégien. Le psittacisme face à l'écrit les guette et le remède n'est pas simple. Faire en sorte que l'élève abandonne l'idée de la prééminence du mot et conçoive que « *le texte pour exister n'a pas besoin d'être dit mais seulement d'être lu* » et que « *l'écrit sert aussi à constituer la pensée en un objet extérieur auquel va s'appliquer à loisir l'activité intellectuelle* », voilà à quoi s'attache Marc Weisser à travers réflexions sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et propositions issues de quelques expérimentations dont il a la modestie de dire qu'elles ne sont pas des preuves mais « *des illustrations de ses approches théoriques* ».

Une première partie intitulée « Lire » est consacrée à la réelle complexité de l'acte lexique. L'auteur y rappelle tous les « méta-savoirs » sur la nature et la fonction de l'écrit nécessaires à l'exercice du « métier » de lecteur et que le phénomène de compréhension suppose qu'au-delà de l'appréhension de l'information explicite ponctuelle et globale, on soit en mesure de saisir, à travers l'analyse des constituants et du fonctionnement du texte, l'organisation de cet explicite et d'accéder à l'implicite en inférant du contexte à la fois le sens de l'inconnu et les présupposés de l'auteur.

Rien qu'on ne sache déjà de ce qu'exige la lecture considérée sous l'angle de l'interprétation, cette « *intersection entre le monde du texte et le monde du lecteur* » comme la définit Paul Ricœur et qu'on appelle experte. Ce rappel assurément utile, avec tableaux et schémas à la manière d'un manuel, que l'auteur destine aux enseignants de la maternelle au collège, est préparatoire à ce

qui fait la matière des chapitres suivants, à savoir les moyens didactiques qui permettront à la fois de construire chez les élèves une véritable théorie de l'écrit et de rendre efficaces leurs lectures. Lectures des écrits documentaires d'abord, dans une partie ayant pour titre « Savoir », qui se caractériseraient par « *une quête souvent laborieuse qui laisse peu de place à l'imagination et au rêve* » selon Bentolila cité par l'auteur... lectures d'écrits fictionnels ensuite « *qui incitent au rêve* » dans une troisième partie intitulée « Être ». Marc Weisser s'efforce de montrer pour les deux types d'écrits qu'il analyse dans tous leurs aspects à l'aide d'exemples, qu'une véritable compréhension - s'agirait-il de la seule acquisition d'un contenu dans un documentaire - ne peut se borner à une simple restitution littérale (psittacisme) et qu'il convient d'imaginer un apprentissage qui suscite et permette l'interprétation (délire ?).

Ce livre est donc un plaidoyer pour une pédagogie de la lecture « *donnant lieu à une (ré)interprétation du texte sur le mode inférentiel ou sur le mode esthétique* » que son auteur qualifie de « *délicieuse* » Marc Weisser parle de « *droit à l'inférence* » et de « *devoir d'esprit critique* » pour l'élève lecteur en signalant aux enseignants à qui il s'adresse qu'il est « *bien entendu risqué d'ouvrir un espace de débat aux élèves* », qu'une telle lecture suppose d'autres évaluations que celles qui en mesurent la « *simple reprise* », et que ce n'est pas facile de faire des enfants des lecteurs compte tenu de « *la tendance au phonocentrisme qu'encourage notre écriture alphabétique* ».

Et c'est à propos de ce dernier point que naît notre interrogation. Ce livre apparaît comme un exposé des moyens susceptibles de remédier aux conséquences d'une conception phonocentrique de l'écrit sans que jamais il n'y soit fait état d'une autre approche possible de l'écrit dès les premiers apprentissages, dès les premières confrontations avec l'écrit, permettant au jeune enfant de se doter de l'approche qu'il préconise et de la manière d'être lecteur qu'il souhaite, évitant ainsi ce « psittacisme » contre lequel il invite à lutter.

Michel VIOLET