

La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements

Dirigé par Catherine Tauveron

Texte définitif

Sommaire

PREMIÈRE PARTIE : LA LECTURE LITTÉRAIRE, DÉFINITIONS ET ENJEUX 2

TOPOGRAPHIE ET TOPOLOGIE DU TEXTE LITTÉRAIRE.....	3
QU'ENTEND-ON PAR LECTURE LITTÉRAIRE ?	12
LA LECTURE COMME JEU, À L'ÉCOLE AUSSI.....	23
PEUT-ON ÉVALUER LA LECTURE LITTÉRAIRE ?	41
LA LECTURE LITTÉRAIRE, VOIE POSSIBLE DE (RÉ)CONCILIATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ AVEC LA LECTURE	56

DEUXIÈME PARTIE : LES LECTURES EN RÉSEAUX

FONCTIONS ET NATURE DES LECTURES EN RÉSEAUX	72
L'AIDE À LA LECTURE (1).....	75
L'AIDE À LA LECTURE (2)	78
L'AIDE À LA LECTURE (3)	85
L'AIDE À L'ÉCRITURE	89
COMMENT PASSER D'UN LIVRE À L'AUTRE ? EXEMPLES	100

TROISIÈME PARTIE : LA QUESTION DE L'AUTEUR

L'ENJEU DE L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE	108
LE CONCEPT D'AUTEUR : LE CONSTRUIRE EN LECTURE, Y ACCÉDER EN ÉCRITURE	114
LES RENCONTRES ENTRE AUTEURS ET ENFANTS : LE POINT DE VUE D'UN ÉCRIVAIN.....	124

CONCLUSION.....

ELÉMENTS DE RÉFLEXION POUR UNE FORMATION	129
--	-----

BIBLIOGRAPHIE.....

Première partie : La lecture littéraire, définitions et enjeux

Topographie et topologie du texte littéraire

Francis Marcoin, professeur de littérature à l'Université d'Artois

Les termes de « topographie » et « topologie » peuvent paraître un peu ambitieux, voire prétentieux, mais sont suffisamment suggestifs pour relancer tant l'imagination que la réflexion dans l'effort incessant et toujours renouvelé pour approcher la « chose » littéraire, selon l'expression de Sainte-Beuve¹. Les termes de « topologie » et « topographie » évoquent en effet un aspect presque concret, matériel, de l'ordre du cadastre, image qui a d'ailleurs souvent fasciné les écrivains. Car ceux-ci sont peut-être moins inspirés par la question : « Qu'est-ce que la littérature ? » et par ce qu'elle doit être, que par la question : « comment être en littérature, comment occuper ce terrain ? »

Pureté du littéraire ?

L'invitation à s'occuper davantage de la littérature à l'école semble ranimer la question à la fois oiseuse et inévitable de la nature de la chose littéraire. Face aux détournements de toutes sortes, le souci d'être vraiment dans la littérature et de faire un usage authentiquement littéraire du texte littéraire n'est certes pas inutile, mais il pourrait conduire à une obsession de pureté étrangère à la notion même de littérature, surtout si l'on se reporte aux origines du mot. Le mot de littérature renvoyait autrefois à tout ce qui était présenté sous forme de « lettres », et plus particulièrement à tout un ensemble de textes, aussi bien religieux que juridiques ou scientifiques, qui étaient dits d'*« autorité »*. Aujourd'hui encore, on parle d'une littérature scientifique, et dans les thèses de droit ou de médecine on lit couramment : « à ce sujet, la littérature dit que... » lorsqu'il s'agit de faire l'état d'une question — formule par laquelle le chercheur ne renvoie bien entendu pas aux poètes ou aux romanciers mais aux travaux scientifiques qui l'ont précédé. Mais, notamment à la Renaissance, la fiction restait présente dans des domaines aussi variés que l'Histoire, la cosmographie, le droit, la médecine ou la zoologie. De nos jours, des ouvrages de vulgarisation pour la jeunesse, comme *J'étais enfant sous la Révolution*, transmettent une documentation au travers de personnages et de situations fictives, sans pour autant être classés dans le rayon « Littérature ». La question mériterait d'être posée, et le lecteur « ordinaire », qui lit pour son propre compte sans avoir à établir de définitions précises, ordonne sans doute les livres d'une façon plus souple. On pourrait s'interroger aussi sur la distinction

¹ L'étape précédente, en ce qui concerne notre effort personnel, a été présentée dans une intervention faite lors d'une journée de l'Observatoire National de la Lecture, « Qu'entendre par le mot *littérature* à l'école primaire ? », *La Formation à l'apprentissage de la lecture*, O.N.L., janvier 2002.

du « fictionnel » et du « non fictionnel », en usage dans les pays anglo-saxons, et qui ne recoupe pas exactement la distinction entre « littéraire » et « non littéraire ».

Prise dans un sens absolu, la littérature s'est progressivement détachée des sciences et des techniques, et même de la philosophie. Cette position au départ avant-gardiste a pris un caractère officiel dans les milieux artistiques et universitaires, sans pour autant s'imposer pleinement, ni dans le lectorat « ordinaire », ni dans les milieux éducatifs, du moins jusqu'à ce que la littérature enfantine évolue en revendiquant à son tour un caractère exclusivement artistique et en illustrant de nouvelles conduites, plus libérées, plus désinvoltes et peu soucieuses de conformité avec un modèle perçu comme « paternaliste ». Dans ce domaine aussi, on a pu observer la constitution d'une avant-garde dont le fer de lance est l'album, devenu un genre nouveau et particulièrement favorable aux innovations de toutes sortes, que ce soit dans la manière de conduire le récit ou d'envisager les relations entre texte et image².

Ce faisant, les auteurs, mais aussi les éditeurs — car ce renouvellement relève d'une stratégie éditoriale —, voudraient rompre avec les origines mêmes de la littérature de jeunesse, née à un moment où la séparation des littératures et des publics était bien moins nette. C'est à la fin du XVIII^{ème} siècle en effet que s'est développée une librairie spécialisée, une « librairie d'éducation », dont les auteurs se présentaient souvent comme des « compilateurs » et privilégiaient le conte moral ou l'anecdote encyclopédique. La poésie elle-même était alors didactique, conformément aux canons de l'Académie Française qui, encore en pleine période romantique, proposera des concours sur l'électricité ou sur l'invention de la machine à vapeur. C'est ce modèle encyclopédique, combattu notamment par Baudelaire et Flaubert, que va perpétuer après 1880 l'école dite de la III^{ème} République. Celle-ci s'appuiera sur un important fonds de littérature, mais sans rien retenir de la librairie de jeunesse. Elle préférera puiser dans un Panthéon de grands écrivains (les poètes romantiques notamment) ou dans des écrits produits par les pédagogues ou des auteurs qui se mettaient au service de l'enfance. Ainsi *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno fut à la fois un livre de lecture, un livre de morale, un manuel d'histoire et de géographie, empruntant la forme d'un lent voyage à pied qui ne se voulait pas un roman mais qui, par le simple dynamisme du cheminement, en prenait la couleur. Cette littérature est fondamentalement sérieuse et se distingue de plus en plus de la production « commerciale », purement récréative. On se doit alors d'offrir aux écoliers des textes qui élèvent la pensée et dont ils apprécieront la beauté autant que la portée morale.

Le modèle perdurera et sera alimenté par une littérature sage et disciplinée, alors que l'art du XX^{ème} siècle se veut subversif, violent et désordonné. Les avant-gardes préféreront toujours les Pieds Nickelés à la littérature laïque et scolaire qu'incarnait notamment Charles Vildrac, auteur de romans

² Evolution remarquablement perçue dès 1977 par Jean-Claude CHAMBOREDON et Jean-Louis FABIANI dans un article qui reste suggestif, « Les Albums pour enfants : le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n°13 et 14.

scolaires comme *Milot*, écrit pour la maison d'édition du Syndicat National des Instituteurs. Ce récit, qui relate la formation d'un jeune garçon — un nouvel *Emile* —, conduit de façon claire et linéaire vers une conclusion, au terme d'un petit Tour de France. Un tel livre peut-il faire l'objet d'une lecture littéraire ? Sans doute, mais à condition de ne pas se faire une idée restrictive de la lecture littéraire et de ne pas la limiter à un simple regard sur le processus de fabrication.

La notion de lecture littéraire conduit en effet parfois à négliger tout ce qui relèverait du savoir, de la morale ou de l'émotion, pour s'appliquer à des problèmes spécifiques, qu'on ne renconterait pas dans d'autres sortes de textes, philosophiques ou scientifiques. C'est cette approche qui a gouverné la définition de la « lecture méthodique » au lycée, d'où était paradoxalement exclu tout rapport à la culture. D'un point de vue scolaire, elle est tentante, puisqu'elle permet de choisir un texte qui se présente d'emblée comme un problème à résoudre, un texte dont le traitement didactique semble s'imposer de lui-même, d'une manière plus clairement délimitée qu'une lecture émotive.

Le privilège accordé aux expérimentations d'ordre esthétique renvoie à une certaine conception de la littérature où le message importe moins que l'attention portée à la forme qu'il emprunte. Ces expérimentations séduisent d'autant plus les chercheurs en didactique qu'ils peuvent à la fois satisfaire leurs goûts personnels et s'inscrire dans le grand courant d'intérêt pour les phénomènes cognitifs. On peut d'ailleurs penser que les approches « constructivistes » de ces albums ou de ces récits apportent beaucoup au développement de la réflexion et de la logique. Elles reposent également sur une paraphrase intelligente, puisque les élèves doivent très souvent rebâtir explicitement un texte dont la logique est davantage suggérée qu'exprimée. Elles renvoient enfin à l'une des composantes de l'expérience littéraire, qui est au fond de se demander « Qu'est-ce que la littérature ? ». Et des expérimentations intelligentes et raisonnées montrent que cette question est loin d'être inaccessible à des élèves de milieux fort divers³.

Il ne s'agit donc pas de revenir sur l'intérêt d'une démarche de résolution de problèmes que j'ai moi-même défendue et illustrée par des travaux menés dans le cadre d'une équipe de l'Institut National de Recherches Pédagogiques. Le plaisir de l'élucidation reste un objectif essentiel pour le développement cognitif de l'enfant. A ce stade, il s'agit moins d'expliquer le texte ou de le commenter que de repérer les blancs ou les nœuds, les endroits où « ça joue », comme on dit qu'un mécanisme « a du jeu ». Mais il apparaît avec le temps que cette démarche « intellectualisante » relevait également d'une stratégie inévitable, dès lors qu'en raison des présupposés de la recherche issue du mouvement de rénovation de la fin des années soixante, il était devenu difficile de prétendre travailler sur la littérature à l'école primaire. Traiter de « résolution de problèmes » permettait, du moins en apparence, de ne pas avoir à recourir à une culture préexistante chez l'enfant et donc inégale par

³ Pour une approche assez équilibrée, à la croisée du cognitif et du culturel, voir *Repères* n°19, *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, sous la direction de Francis GROSSMANN et Catherine TAUVERON, INRP, 1999, et *Lire la littérature à l'école*, sous la direction de Catherine TAUVERON, Hatier, 2002.

définition, tout en cernant des questions précises et en ouvrant à une littérature plus complexe, moins puérile, rendue accessible à tous. C'était aussi et cela reste une façon de déplacer la question vers le lecteur, considéré comme co-créateur du texte⁴. Mais ce déplacement ne doit pas conduire à des contraintes plus strictes qu'auparavant, et fondées paradoxalement sur l'invitation à faire « jouer » le texte. Et si ça ne joue pas, ou si je ne joue pas ? Dans certains cas, le jeu sur la narration ne finit-il pas par devenir scolaire, par se présenter d'emblée comme un problème d'école ?

Comprendre, sentir

Un des plus grands romans contemporains pour la jeunesse, *Béquille*, de l'auteur allemand Peter Härtling, n'est pas construit d'une manière énigmatique. Le texte relate l'errance d'un jeune garçon et de son compagnon un peu louche, « Béquille », dans l'Allemagne dévastée des lendemains de la seconde guerre mondiale, et tire sa force de cette situation dramatique, de ce monde sens dessus dessous, évoqués dans une narration plutôt claire mais non sans complexité, une narration où la complexité résulte de la densité de l'expérience.

On voit dès lors qu'il y a au moins deux façons d'envisager la question de la compréhension : comprendre, c'est soit réagir à un message plus ou moins complexe mais univoque, soit déjouer les ruses d'un texte qui joue avec son lecteur. A l'évidence, l'approche littéraire se porte préférentiellement vers la seconde option, qui procure beaucoup de plaisir à qui sait s'y exercer. La littérature ne s'y résume pas pour autant, à moins de s'en faire une conception restreinte, immanquablement appelée à être contestée.

Dans cette perspective en effet, la poésie qui exprime directement des sentiments ne pose pas de problèmes de compréhension. On peut même dire qu'une certaine poésie, dans le sillage de Lamartine, s'est opposée à la pensée purement rationnelle pour jouer avec l'effusion et l'émotion. Difficilement transmissibles, celles-ci courent le risque d'être oubliées, voire censurées, alors qu'elles participent d'une approche peut-être naïve mais importante s'il s'agit d'inciter à lire. Qu'est-ce que comprendre un poème lorsqu'il énonce un état d'âme ? Mais également, qu'est-ce que comprendre *Le Bateau ivre* de Rimbaud, dont le retentissement vient de sa part d'incompréhensible ? Il y a dans la lecture littéraire une part d'amour et d'admiration qui s'éprouve sans doute peu à peu, par accoutumance à la lecture et qui, sans s'opposer à l'explication, lui fixe des limites. Ces limites, notre modernité critique ne les a guère retenues, comme si le côté « renversant » de tel vers ou de telle formule mettait scandaleusement en défaut l'intelligence. La poésie est plus particulièrement le lieu où s'exerce cette injonction au silence critique, et ceci non seulement du fait de sa complexité.

Qu'on nous permette ici d'évoquer un exemple personnel : l'impression de mystère que nous avons toujours ressentie en lisant le poème de Victor Hugo, « Choses du soir » (*L'Art d'être grand-père*), qui est pourtant une sorte de livre d'images enfantines, évoquant un voyageur dans la lande brune, une

⁴ Cf. *infra* la présentation par Annie Rouxel des théories de la réception.

sorcière, une araignée, un lutin, le chasse-marées, le coche d'Avranches à Fougères ou les grands loups moroses :

Le brouillard est froid, la bruyère est grise ;
Les troupeaux de bœufs vont aux abreuvoirs ;
La Lune, sortant des nuages noirs,
Semble une clarté qui vient par surprise.
Je ne sais plus quand, je ne sais plus où,
Maître Yvon soufflait dans son biniou.

On sait également que l'un des charmes du *Petit Chaperon rouge* tient dans ses formulettes qui n'ont guère de sens pour les enfants. Les histoires effrayantes, les récits de vie, les enquêtes policières jouent à des degrés divers sur des affects ou des curiosités plus que sur la forme même du récit.

La question du beau et de l'émotion, peu évaluable d'une manière programmée, mérite donc d'être posée à nouveaux frais. Marcel Proust lui-même, pourtant initiateur d'une critique nouvelle intéressée à la lettre du texte, écrivait : « Chaque jour j'attache moins de prix à l'intelligence⁵ ». Provocation, paradoxe, certes, de la part d'un écrivain particulièrement cérébral et qui précise immédiatement qu'il faut s'intéresser à la méthode critique de Sainte-Beuve parce qu'elle témoigne de l'infériorité de l'intelligence, mais que cette infériorité, c'est tout de même à l'intelligence qu'il faut demander de l'établir. Dans les *Journées de lecture*, Proust présente la lecture comme un acte total, relié à toutes les sensations du moment, à l'atmosphère dans laquelle se trouve le lecteur. Il faut lire aussi certains de ses textes critiques, notamment celui qu'il consacre aux *Filles du Feu* de Nerval. Proust, qui est sans doute le premier à être entré dans le détail de l'*écriture* (celle de Flaubert, par exemple), essaie ici de restituer une impression de magie et d'inexplicable. Ivresse, enchantement, trouble indéfinissable, sensibilité aiguë, rêverie, tous ces termes pourraient apparaître peu sérieux, trop subjectifs, au service de l'arbitraire, notamment quand Proust écrit que « la couleur de *Sylvie*, c'est une couleur pourpre, d'une rose pourpre en velours pourpré ou violacé ». Tous ces mots sont jetés face à l'intelligence, laquelle n'est pas refusée mais reste limitée. Avec Nerval, écrit-il encore, on va au-delà de « l'admiration esthétique et du goût ». L'« atmosphère bleuâtre et pourprée de *Sylvie* » est liée à de l'inexprimable : « ce n'est pas dans les mots, ce n'est pas exprimé, c'est tout entre les mots, comme la brume d'un matin de Chantilly » ; « on a envie de pleurer de voir que les roses sont roses » ; « on se sent inondé de beauté », etc. L'admiration, qui provient des interstices, des blancs entre les mots, conduit néanmoins à revenir sans cesse aux mots eux-mêmes, moins pour éclaircir le mystère que pour entretenir la magie, cette « magie métaphorique ou imaginaire par quoi l'*écriture* se met au service d'un permanent désir », comme Yves Vadé l'écrit à propos de Chateaubriand.

⁵ Marcel PROUST, *Contre Sainte-Beuve*, Préface.

Le problème que pose la lecture de nombreux écrivains, et parmi les plus grands, Proust ou Céline par exemple, n'est donc pas un problème de compréhension au sens restreint du terme, pas un problème de jeu avec l'énonciation, mais bien plutôt un problème de cadence, de rythme, de phrasé. Il s'agit presque de se les incorporer, de se mettre leur rythme en tête pour entrer dans un espace où la langue est recomposée, un espace qui suscite des réactions d'adhésion ou de rejet. Pourquoi ne puis-je pas lire cela ? ou, au contraire, pourquoi suis-je emballé dès le début, transporté ?

Un espace « sacré »

Cette émotion, cette admiration, qui peuvent au moins provisoirement engendrer le silence et la sidération, donnent également envie de parler, d'échanger. Communiquer ses impressions, confronter des idées et des émotions pour construire quelque chose qui participera de la compréhension, sans être absolument définitif. Ceci pouvant entraîner aussi le désir de dire le texte, de le lire, de l'interpréter, mot qui en français a une double acceptation.

L'admiration, ou tout simplement l'émotion, la rêverie, la pensivité confèrent au texte ou au livre un caractère particulier, qui peut *impressionner*, faire peur. Pascal Quignard, récent prix Goncourt et lecteur acharné, déclarait récemment comprendre la réticence de certains devant la lecture, qui leur donne un sentiment de dépossession, d'exterritorialité. Ajoutée à cela, l'intimidation éventuellement venue d'un sentiment d'incompétence, d'infériorité culturelle. C'est pour lutter contre cette discrimination sociale qu'on a voulu rompre soit avec le modèle littéraire, soit avec la sacralisation de la littérature. Au risque d'en finir avec la littérature elle-même, qui ne peut se réduire à du texte descriptible de manière neutre et extérieure, car elle deviendrait alors un objet culturel observé d'un point de vue sociologique ou anthropologique, mais l'observateur resterait impuissant à rendre compte de la véritable réception du lecteur, de cette émotion qui naît du moins lorsque la lecture « prend ». Cette émotion intègre sans doute une part d'illusion, illusion nécessaire, comme l'a reconnu Pierre Bourdieu lui-même.

On comprend donc ce qui peut fonder la revendication de « désacraliser la littérature » si elle entraîne des stratégies de facilitation, des médiations. On la comprend moins si elle va de pair avec un processus de banalisation qui fait perdre son sens à la lecture littéraire. On fait ou on lit de la littérature parce que ça n'est pas banal. Sinon, on fait ou on lit autre chose et on ne s'en porte pas plus mal. Là est le propre de toute activité culturelle et symbolique. Le public d'un match de football ne voit pas simplement des individus poussant un ballon. Il se déroule dans le stade quelque chose, un spectacle, une lutte, qui n'a de sens et d'enjeu que dans le périmètre du terrain de jeu. Cet espace est, en quelque sorte, sacré. Pourquoi ce qui est reconnu au sport, à la chanson, au rock, serait-il refusé à la littérature, fondée elle aussi sur un espace en partie arbitraire mais en lien avec le monde ? Roland Barthes revenait sur cette figure du *templum*, du temple, espace arbitraire découpé dans le ciel par l'augure pour y lire des signes. Dans le *templum*, les oiseaux ne sont plus simplement des oiseaux. Le

sacré, c'est donc cela, la lignée des lectures et des interprétations qui nous situent sur le terrain de la religion, c'est-à-dire du lien.

Mais le sacré va toujours de pair avec le geste profanateur et, de manière fort opportune, Jean Starobinski vient de rappeler les origines du geste critique, en le faisant remonter à l'antiquité, alors que la principale fonction du critique était de marquer et de prévenir le commencement du sacrilège dans les cérémonies religieuses⁶. On pourrait dire qu'au fil du temps le critique, qu'il s'exerce à la réécriture, au commentaire ou à la subversion, a hésité entre la défense du sacré et l'acte sacrilège, lequel suppose dans tous les cas une croyance. Nul ne crut davantage en la littérature qu'André Breton asseyant le Surréalisme sur la destruction de la littérature.

La fonction « sacrée » de la littérature peut être en partie comprise par comparaison avec certaines sociétés de l'oral. Les observateurs insistent sur les mécanismes d'apprentissage liés au récit dans la tradition populaire africaine. Pour Suzy Platiel, le besoin d'histoires coïncide généralement avec le sevrage, « avec cette période de rupture d'autant plus traumatisante qu'elle intervient brusquement ». Cette béance est à combler par le langage et l'accès au symbolisme : « les contes servent aux enfants à maîtriser la parole », disent les Sanan ; mais ils aident en outre à mettre en place les mécanismes mentaux d'abstraction et de raisonnement logique, ainsi que les notions d'espace et de temps. Le statisme de l'espace connu s'oppose dans les récits au dynamisme de l'espace inconnu, tandis que des notions comme la durée, le temps réel, le temps ponctuel, se trouvent tissées dans la trame narrative. Les histoires racontées fournissent à l'enfant divers modèles de structure discursive qu'il réutilisera dans ses récits. S. Platiel les classe en quatre types : récit, randonnée, en miroir, en boucle et en charnière⁷.

Dans nos sociétés, le discours récent sur la lecture a insisté sur la continuité, voire la similarité entre les pratiques de l'école et celles de la maison, du moins celles des milieux cultivés qui se mettent en route très tôt, parfois avant la naissance, pour faire « baigner » l'enfant dans l'écrit. Les rites de passage seraient alors effacés au profit d'autres rituels (la lecture avant le sommeil), sans qu'on sache s'il faut parler de sacralisation ou de désacralisation, les histoires racontées cherchant peut-être moins à dépayser qu'à régler des petites questions du quotidien (voyez en ce moment la débauche d'albums dévolus au « petit pot »), l'enfant se retrouvant dans des textes conçus en miroir. Mais sans doute les gestes les plus quotidiens, une fois représentés dans un livre, changent-ils de statut et deviennent-ils « exotiques ».

En tout état de cause, les contes entendus par les enfants les ont initiés à un discours particulier puisque les élèves du cours préparatoire, placés en situation de contagé, vont utiliser le passé simple,

⁶ « Choisir, restituer, interpréter », in *Relais. Dix études réunies en hommage à Georges Blin*, Corti, 2002, p. 28.

⁷ Suzy PLATIEL, « L'enfant face au conte », in *Cahiers de littérature orale* n°33 : *Le Temps de l'enfance*, Publications Langues'O, 1993.

du moins à la troisième personne, avec beaucoup d'erreurs de conjugaison, mais en opposant de façon pertinente imparfait et passé simple. Ils ont repéré l'entame coutumière du conte : « Il était une fois », ou sa chute : « Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants », formes rituelles qui marquent l'entrée ou la sortie d'un autre espace. Cet aspect rituel renvoie aux formes traditionnelles de la littérature, encore très présentes dans certaines sociétés : « Dans certaines cultures, une langue, des récitants, des moments de l'année et des lieux spécifiques sont affectés à l'exercice de la *littérature*, et la forme même des œuvres qu'elle produit est soumise la plupart du temps à de nombreuses contraintes destinées à rendre plus visible cette ritualisation (c'est l'objet, en général, des diverses *rhétoriques* que de codifier et de hiérarchiser ces contraintes)⁸. » Dans cette perspective, les élèves identifieront avec une égale facilité un poème présenté de manière classique, et l'on perçoit que cet apprentissage intuitif, d'ordre linguistique et cognitif, est aussi culturel. Car si rien dans la vie de tous les jours n'est plus fréquent que le récit, et si le récit n'est pas le propre de la littérature, il n'en va pas de même pour le récit au passé simple, que l'on retrouve du reste en histoire, celle-ci se constituant à l'origine sur un mode littéraire. Ces élèves de cours préparatoire ne savent évidemment pas ce qu'est le passé simple, et encore moins le conjuguer. Certains même ne le sauront jamais de toute leur vie, mais ils peuvent au moins pressentir qu'existe un autre espace de langage, un autre rapport à la langue, partiellement détaché du contexte ordinaire, voire même de l'expérience personnelle, et c'est là en l'espèce la première tâche de l'Ecole.

Emotion, parce que cet espace littéraire est lié à quelque chose d'inconnu, à un ailleurs qui peut quelquefois présenter un caractère intimidant, comme tout seuil que l'on franchit pour la première fois. En définitive, si l'on est incapable de répondre à la question : « Qu'est-ce que la littérature ? », il n'en reste pas moins qu'il existe une distinction entre le littéraire et le non-littéraire, distinction antérieure à mon expérience, distinction imposée en quelque sorte, même si elle est contestable et sans cesse fluctuante. Cette distinction est signifiée par les livres eux-mêmes, par leur présentation, par la collection dans laquelle ils s'insèrent, et les études littéraires accordent une place grandissante à l'histoire de la librairie. Il résulte de tout cela que l'espace littéraire et plus largement l'espace culturel sont traversés par une sorte d'inégalité ou du moins d'asymétrie puisque le livre et la bibliothèque me précèdent toujours, et cela d'autant plus que je suis jeune ou novice.

L'entrée dans la culture fait découvrir qu'il y a des récits, des contes, des romans, des poèmes dont certains se transmettent quelquefois depuis longtemps. Par là, dans notre société qui se sent en perte de sens, on s'explique le « retour » de la chose littéraire et même le rappel des humanités⁹. Tout peuple, toute société se construit aussi, quelquefois pour le pire si l'on pense à certaines épopeées

⁸ Philippe HAMON, Introduction à la section « Les Formes littéraires », *Le Grand Atlas des Littératures*, Encyclopaedia Universalis, 1990. Nous renvoyons à cet ouvrage pour le panorama étendu qu'il présente des questions posées par la chose littéraire.

⁹ Voir notre intervention citée plus haut, « Qu'entendre par le mot *littérature* à l'école primaire ? »

nationalistes, par des histoires, par des fables ; tout groupe humain a besoin de s'imaginer et de construire un territoire qui est en même temps une fiction, un territoire construit par exemple autour du Roman de Renart, des fables de la Fontaine, de la forêt du petit chaperon rouge, de la mare au diable ou de la rue Broca, où vivent les personnages de Pierre Gripari. On peut parler si l'on veut de la transmission d'un patrimoine, mais il s'agit bien plutôt de la construction d'un « lieu commun », c'est-à-dire d'un lieu où l'on peut se rencontrer parce que des notions morales sont liées aux mêmes références fictionnelles, mobilisées de manière réflexe et non réflexive. Ce lieu commun est saturé de valeurs en raison même de cette chaîne transmissive et du flux continu de commentaires qui l'ont accompagnée, avec des variations de sens et de jugements.

Mais surtout, à la question : « Qu'est-ce que la littérature ? », il faut sinon substituer, du moins ajouter celle-ci : « A quoi sert la littérature ? » Qu'est-ce qui justifie qu'on s'y intéresse et qu'on la promeuve ? Les réponses seront certes diverses, mais on ne peut éluder celles qui définissent ainsi le rôle cognitif dévolu à la fiction : « Elaborer des expériences de pensée, des situations impossibles qui nous aident à comprendre le monde où nous vivons¹⁰. » La notion d'expérience semble ici fondamentale et paradoxale, puisque le lecteur fait l'épreuve de ce que bien souvent il ne vivra jamais, rencontrant ainsi l'altérité alors que le règne de la communication le laisse bien souvent dans le ressassement du même et d'une actualité dans laquelle il reste englué, sans distance. Pour Ronald Shusterman, qui conteste cette connaissance apportée par la fiction, l'expérience littéraire « est toujours une expérience éthique, non pas (forcément) en tant qu'expérience d'une *valeur particulière*, mais en tant qu'expérience de *la valeur*¹¹ » liée à l'acte interprétatif lui-même, compris comme une expérience du choix — l'interprète doit faire des choix quant au sens qu'il faut attribuer à un texte — et donc comme un analogue de l'expérience morale, comprise comme une expérience de délibération.

Il faut donc enregistrer l'extraordinaire hétérogénéité de la chose littéraire et en tirer des conséquences pour une approche plus souple qui intégrerait la chanson, la bande dessinée, des récits d'ambitions inégales, des textes classiques et des écritures nouvelles. Cette diversité va de pair avec la diversité des approches, lectures cursives et lectures lentes ou approfondies, textes intégraux et extraits ou anthologies, lecture personnelle et approche collective, lecture silencieuse et oralisation ou théâtralisation, etc. Le lecteur « lettré » est celui qui va plus facilement vers toutes sortes de formes, de même que le mélomane averti peut accepter des musiques nouvelles alors que le mouvement inverse est plus rare. Nous reprendrons le propos entendu à la radio du poète et critique Henri Meschonnic disant que l'amour de la littérature tue la littérature, c'est-à-dire qu'une idée trop haute et trop univoque de la littérature non seulement fait se détourner un grand nombre de lecteurs mais va contre l'esprit même de ce que l'on veut défendre.

¹⁰ Jean-Jacques LECERCLE, in Jean-Jacques LECERCLE et Ronald SHUSTERMAN, *L'Emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire*, Le Seuil, 2002, p. 185.

¹¹ *Idem*, p. 207.

Qu’entend-on par lecture littéraire ?

Annie Rouxel, maître de conférences en littérature et didactique, Centre d’étude des littératures ancienne et moderne, Université de Rennes-II et IUFM de Bretagne

L’entrée de la littérature dans les nouveaux programmes de l’école primaire invite à interroger non seulement la notion de littérature mais son approche par la lecture littéraire. Quel sens donner à ce terme problématique ? Entre émotion et approche cognitive, quelle posture de lecture suppose-t-il ? Avant d’apporter des éléments de définition de la lecture littéraire, je me propose d’en présenter les fondements théoriques et de rappeler les théories de la réception auxquelles se réfèrent les didacticiens. S’il est relativement simple de retracer les théories de la réception dont l’apport est aujourd’hui peu contesté, en revanche, produire une définition consensuelle de la lecture littéraire n’est pas chose facile. La lecture littéraire est en effet un objet à la fois banal et complexe — banal car il appartient à l’expérience de chacun, complexe car il se dérobe aux définitions et qu’il est aujourd’hui sujet de débats et de polémiques.

Notons, en premier lieu, la fragile existence terminologique de la lecture littéraire. Le terme apparaît « officiellement » en 1984, quand Michel Picard lui consacre un colloque à Reims. Puis il est repris par les didacticiens lors du colloque de Louvain-la Neuve, organisé par Jean-Louis Dufays en 1995. En 1996, sa présence est attestée dans la sphère universitaire avec le premier numéro de la revue de Vincent Jouve intitulée *La lecture littéraire*. Le terme fait aujourd’hui son entrée dans les revues didactiques mais n’apparaît pas encore dans les programmes de lycée où, après l’explication de texte et la lecture méthodique, on parle désormais de lecture analytique et de lecture cursive. Le terme « lecture littéraire » recouvre des modes de réalisation différents selon les lieux où on l’emploie ; il désigne un ensemble de pratiques dont les enjeux engagent, au-delà d’une conception de la lecture, une vision du sujet-lecteur et, pour ce qui nous concerne ici, de l’élève. Sa définition suppose la référence à des valeurs et donc une dimension idéologique, voire anthropologique. La lecture littéraire désigne-t-elle toute lecture de texte littéraire ? dans ce cas, quelle extension doit-on donner à la littérature ? La lecture littéraire est-elle assimilable à une lecture experte ? Peut-on modéliser la posture de lecture, le rapport au texte qu’elle implique ? De quelle valeur est-elle investie par rapport aux autres formes de lecture ?

Des théories de la réception à la théorie de la lecture littéraire

Avant d’apporter des éléments de réflexion pour construire la notion, il semble pertinent de rappeler la rupture épistémologique des années 1970 qui est à la source des nombreuses recherches sur la lecture. Cette rupture épistémologique s’est en effet traduite dans le champ des recherches littéraires

par un glissement de l'intérêt des chercheurs du texte au lecteur¹². Ce changement a provoqué une véritable révolution conceptuelle, elle-même à la source d'un extraordinaire renouveau des études littéraires. Afin de retracer brièvement ce bouleversement théorique, seuls les apports de quatre chercheurs, figures emblématiques et références obligées de ces théories de la réception, seront évoqués. Ainsi verrons-nous successivement les travaux de trois théoriciens de la réception — Hans-Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco — et ceux d'un théoricien de la lecture littéraire, Michel Picard.

Hans-Robert Jauss et l'horizon d'attente

L'ouvrage *Pour une esthétique de la réception* réunit un ensemble de textes écrits par Jauss entre 1972 et 1975 et rassemblés en 1975. Le point de départ de son analyse est une critique de l'histoire littéraire. Il constate qu'elle s'en est toujours tenue à poser son objet à partir de deux instances : l'auteur et le texte. De fait, ce qui se produit au-delà du texte est longtemps jugé trop aléatoire, trop contingent pour faire l'objet d'une analyse. Aussi l'exclusivité est-elle accordée à l'auteur et à l'explication biographique. En s'intéressant au lecteur, Jauss donne un nouveau statut à l'objet de la connaissance littéraire. Il interroge la notion d'œuvre et montre qu'on ne saurait la définir par le livre en soi. Le livre, en effet, est un objet qui a la propriété d'être réactivé à chaque lecture. D'où l'importance du lecteur.

Mais si la notion de lecteur est essentielle, peut-elle être l'objet d'une approche scientifique ? Notion diffuse, elle apparaît plus résistante aux procédures d'analyse que les autres pôles. Le lecteur en effet est une instance plurielle, mobile dans la synchronie. Se pose par exemple le problème de la diversité socio-culturelle dans la synchronie : certains textes réclament des publics homogènes, d'autres s'adressent à des publics plus larges qui perçoivent des effets de sens différents. Il suffit, pour illustrer ce phénomène, d'observer les politiques des maisons d'édition : un ouvrage publié aux éditions de Minuit s'adresse généralement à des lecteurs experts, sensibles à l'évolution des formes littéraires ; un ouvrage édité par Gallimard vise un lectorat plus large.

À cette diversité des lectures dans la synchronie, s'ajoute une diversité des lectures dans la diachronie. Jauss met en avant l'historicité du lecteur : c'est cette inscription du lecteur dans l'histoire qui entraîne un changement permanent des effets de lecture. On lit différemment au XIX^{ème} siècle et au XX^{ème} siècle : Madame Bovary ne fait plus scandale aujourd'hui. Cela tient à l'historicité même de la représentation : la fiction implique un champ référentiel dont certains éléments ne sont plus perceptibles au lecteur d'aujourd'hui. Or l'une des propriétés du texte littéraire est de susciter, dans des contextes historiques différents, des champs référentiels nouveaux. Le lecteur s'approprie le texte en l'inscrivant dans un nouveau champ référentiel défini par ses propres références culturelles. C'est ainsi que Jauss décrit l'attitude du lecteur à partir du concept d'*horizon d'attente*, concept emprunté à

¹² « L'intérêt des chercheurs est progressivement passé du texte au lecteur comme jadis de l'auteur au texte », Michel PICARD, *La lecture littéraire*, Clancier-Guénaud, Paris, 1987, p. 10.

la phénoménologie. Tout texte renvoie à des éléments déjà constitués qui vont permettre au lecteur de construire sa lecture. Ces éléments définis comme « un ensemble d'attentes et de règles du jeu » sont, par exemple, le genre ou d'autres données, comme la connaissance de références culturelles, de codes esthétiques. Le lecteur accède à la lecture par ses lectures antérieures qui construisent et meublent son horizon d'attente.

Jauss distingue deux types d'œuvres : celles qui satisfont entièrement l'attente du lecteur — œuvres conformes à un modèle, dépourvues d'innovation — et celles qui à l'inverse transgressent les normes et rompent l'horizon d'attente du lecteur en lui proposant d'autres valeurs. Cette transgression de l'horizon d'attente est le propre des œuvres littéraires et se lit comme une marque de leur caractère artistique. Jauss introduit alors le concept d'*écart esthétique* pour nommer « l'écart entre l'horizon d'attente et l'œuvre nouvelle ». Il illustre son propos en prenant l'exemple de *Jacques le fataliste*, roman qui joue sur l'horizon d'attente des lecteurs pour « démonter » les artifices de la fiction. C'est l'un des grands apports de Jauss que la notion d'écart esthétique, la prise en compte du rapport du lecteur à ce jeu de formes qu'est le texte littéraire.

Wolfgang Iser et la créativité du lecteur

Dans *L'Acte de lecture*, Wolfgang Iser s'intéresse à la lecture dans une perspective synchronique¹³. Il veut saisir la nature propre de l'acte de lecture, décrire ce qui se passe dans l'instance lectrice et plus précisément dans sa relation au texte. Il se centre sur l'acte de lecture et non sur son contexte. Il montre que « l'auteur et le lecteur prennent [...] une part égale au jeu de l'imagination, lequel n'aurait pas lieu si le texte prétendait être plus qu'une règle du jeu ». Le lecteur est aussi auteur du texte ; la lecture est création. Iser s'efforce d'approcher les processus cognitifs mobilisés par le lecteur dans l'acte de lecture. Il recherche la manière dont s'affirme dans le texte l'existence virtuelle du lecteur — le lecteur implicite — et montre que le lecteur réagit d'abord aux sollicitations inscrites dans le texte. Ainsi selon Iser toute œuvre met en place une représentation de son lecteur et préorienté sa réception : elle organise et dirige la lecture ; le lecteur réagit aux parcours qu'elle lui impose. Iser souligne l'importance des effets de lecture et montre que « la lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve¹⁴ ». Se trouve ainsi posée la question essentielle du poids respectif du lecteur et du texte dans l'acte de lire.

Umberto Eco et la coopération interprétative

C'est une analyse de cette tension entre le texte et le lecteur que propose Umberto Eco, dans *Lector in fabula*, en 1979. Il s'agit d'une approche sémiotique de l'acte de lire conçu comme « coopération interprétative ». Comme ses prédécesseurs, U. Eco souligne l'incomplétude du texte qu'il décrit comme « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir [...] qui vit sur la plus-value de sens qui est

¹³ Wolfgang ISER, *L'Acte de lecture*, trad. Mardaga, 1976, p. 49

¹⁴ *Op. cit.*, p. 199.

introduite par le destinataire¹⁵ ». Le texte est ainsi destiné à être actualisé et l'auteur prévoit un « Lecteur Modèle capable de coopérer » à cette actualisation. « L'auteur présuppose la compétence de son “Lecteur Modèle” et, en même temps, il *l'institue* ». Dans le chapitre 3 de son ouvrage, Eco montre comment, à l'aide d'indices glissés dans le texte, l'auteur construit la compétence encyclopédique du lecteur pour que la communication soit réussie¹⁶. Il précise en effet qu'en général un auteur souhaite le succès de la coopération du lecteur. Rares sont les cas où il organise la déroute du lecteur.

Cependant, pour décrire et analyser la « coopération interprétative », il choisit précisément un texte qui organise manifestement l'échec du lecteur : *Un drame bien parisien* d'Alphonse Allais. Eco décrit alors comment le lecteur fait de fausses inférences en s'appuyant sur un scénario intertextuel stéréotypé et en prêtant aux personnages des savoirs que lui seul détient. Ces fausses inférences forment des « chapitres fantômes », des épisodes « écrits » par le lecteur qui au bout du compte sera puni pour avoir trop coopéré. Mais l'échec interprétatif, s'il est programmé, peut être un élément du plaisir de lecture.

Michel Picard et la lecture littéraire

À la différence des modèles de Wolfgang Iser et Umberto Eco, qui mettent en œuvre un lecteur abstrait, Michel Picard, dans une perspective psychanalytique, s'intéresse au lecteur réel, empirique. « Le vrai lecteur a un corps, il lit avec¹⁷ », écrit-il, soulignant les réactions sensibles du lecteur aux sollicitations du texte. Pour décrire la réception des textes, Picard se réfère au modèle du jeu qui peut se présenter sous deux formes : le « *playing* », qui renvoie aux jeux de rôle ou de simulacre fondés sur l'identification à une figure imaginaire, et le « *game* » qui désigne les jeux de stratégie, à caractère réflexif, comme le jeu d'échecs. Le *playing* « s'enracine dans l'imaginaire du sujet » alors que le *game* réclame la mise à distance. La lecture implique donc ces deux types de jeux, identification et distanciation, toutes deux requises et cadrées par le texte.

Dans *La lecture comme jeu*, M. Picard distingue au cœur de l'acte de lire l'existence de trois instances lectrices dans le lecteur, trois identités qui se superposent et interagissent. Ainsi le *liseur* est la personne physique qui maintient sourdement le contact avec le monde extérieur, le *lectant* désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte et le *lu* renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions si bien que l'on peut dire que la personnalité du lecteur est « *lue* », révélée, par le texte. Dans l'activité de lecture, ces trois instances

¹⁵ Umberto ECO, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, 1979, Paris, Grasset, Figures, 1985, LP, biblio essais, pp. 61-82.

¹⁶ En prenant l'exemple du lac de Côme, Eco montre comment un lecteur qui présenterait une « carence encyclopédique » serait en mesure de le situer dans la péninsule italienne, en observant dans le contexte un ensemble d'allusions à la Lombardie. *Op. cit.*, p. 67.

¹⁷ Michel Picard, *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989, p. 133.

interfèrent en un jeu subtil de participation et de distanciation, le *liseur* et le *lu* fondant la participation et l'investissement fantasmatique du sujet lecteur et le *lectant* instaurant une distance avec le texte. Dans les exemples que fournit Picard, l'oscillation entre participation et distanciation nourrit le plaisir du lecteur. En définitive, c'est néanmoins la posture distanciée qui permet le plaisir esthétique.

En guise de synthèse et afin de mettre en évidence leurs convergences, voici trois citations : selon Jauss, « l'œuvre englobe à la fois le texte comme structure donnée et sa réception ou perception par le lecteur ». Pour Iser, « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit ». Selon Eco enfin, « un texte est un mécanisme paresseux (ou économique). [...] Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner¹⁸ ». Ce rapprochement est éloquent : il marque clairement la prise en compte dans les objets littéraires du pôle de la lecture et présente le processus de lecture comme le complément indispensable de l'œuvre.

Cela conduit à envisager le *fait littéraire* comme un ensemble dynamique à trois pôles identifiables : l'auteur, le texte et le lecteur. Cela induit une *nouvelle définition du texte* : c'est l'ensemble constitué par un système de relations entre des signes organisés par un écrivain et des lecteurs. Ce n'est donc plus un ensemble fini. Une œuvre se définit par l'ensemble de ses lectures, ensemble vaste et en continue expansion. Quant au *lecteur*, il suscite deux remarques. D'une part, l'instance de la lecture est présente non seulement dans la consommation du texte, mais dès sa production. Tout texte programme son lecteur, porte en lui l'image de son lecteur (conçu comme l'instance susceptible de produire du sens à partir du texte). D'autre part, le lecteur réel est actif : il produit le texte. La « réception », loin d'être passive, est une appropriation active du texte. Enfin, concernant le *statut du sens*, longtemps conçu comme celui de l'auteur (ce sens que la philologie essayait d'établir pour le fixer et en assurer la stabilité), il est désormais admis qu'il se construit dans l'interaction entre texte et lecteur et qu'il est pluriel dans la synchronie comme dans la diachronie.

Ainsi se manifeste « la révolution conceptuelle » qui fonde la lecture littéraire. Ces avancées de la recherche rencontrent l'expérience des écrivains, et c'est ainsi que Michel Tournier dans *Le Vol du Vampire* fournit un résumé littéraire de cet apport théorique : « Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. Un livre écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement. Il ne possède qu'une demi existence. C'est une virtualité, un être exsangue, vide, malheureux qui s'épuise dans un appel à l'aide pour exister. L'écrivain le sait, et lorsqu'il publie un livre, il lâche dans la foule anonyme des hommes et des femmes une nuée d'oiseaux de papier, des vampires secs, assoiffés de sang, qui se répandent au hasard en quête de lecteurs. A peine un livre s'est-il abattu sur un lecteur qu'il se gonfle de sa chaleur et de ses rêves. Il fleurit, s'épanouit, devient enfin ce qu'il est : un monde imaginaire foisonnant, où se mêlent indistinctement — comme sur le

¹⁸ Op. cit. pp. 64-65.

visage d'un enfant, les traits de son père et de sa mère — les intentions de l'écrivain et les fantasmes du lecteur¹⁹. »

Qu'est-ce que la lecture littéraire ?

Ces travaux sont à l'origine de la lecture littéraire. Comment la définir ? À quoi se rapporte l'adjectif « littéraire » ? Au texte ? à la lecture ? Et dans ce cas, faut-il avancer l'idée que la valeur littéraire du texte provient du lecteur qui « lit littérairement » ? Notion problématique, la lecture littéraire est toujours en quête de définition. En 1995, Yves Reuter disait en substance : « 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 ». L'historien, le sociologue, à la recherche de données factuelles, peuvent effectuer une lecture documentaire d'un roman de Zola tandis que le littéraire sensible à la force symbolique de l'écriture adoptera une autre posture de lecture. Pour ma part, je désigne par lecture littéraire le fait de lire littérairement un texte littéraire. L'adjectif renvoie à la fois à l'objet et au mode de lecture. Cette définition implique que soient précisés l'un et l'autre.

Un objet : le texte littéraire

Il s'agit, certes, d'un ensemble de textes légitimés — historiquement et socialement valorisés — mais non réductible au panthéon classique. La littérature couvre en effet un vaste champ de textes réunis par leur dimension esthétique²⁰, de complexité variable, intégrant par exemple des textes de littérature de jeunesse. Ensemble instable aux frontières mouvantes la littérature est un lieu d'interrogation et l'intérêt des textes complexes est précisément d'impulser des démarches interprétatives. 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.

¹⁹ Michel TOURNIER, *Le Vol du Vampire. Notes de lecture*, Mercure de France, 1981, pp. 10-11.

²⁰ Le corpus littéraire comprend des textes à visée esthétique et des textes écrits d'abord avec une visée pragmatique bien précise et que l'histoire a valorisé (textes qui relèvent de l'éloquence par exemple : pamphlets de Voltaire, oraisons funèbres de Bossuet, discours de Césaire sur la négritude.)

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 public.

L'ensemble de ces caractéristiques fonde la polysémie du texte littéraire. Objet symbolique, système d'échos au réel et aux autres textes, le texte littéraire est le lieu d'indéterminations qui vont stimuler l'activité interprétative du lecteur. Pour désigner les textes qui la stimulent le mieux, on peut emprunter à Umberto Eco la notion de « textes ouverts », textes « aux mille lectures possibles procurant toutes une jouissance infinie²¹ ». Mais il convient de rappeler que cette ouverture du texte est variable et parcourt tous les degrés, modulant ainsi la coopération du lecteur

Une pratique : la lecture

Le qualificatif « littéraire » concerne le lien du texte et de sa réception ; c'est la lecture qui confère au texte son caractère littéraire. Un exemple de ce phénomène nous est fourni par la lecture du texte d'André Breton, « PSTT²² ». Ce texte résulte pour l'essentiel d'un collage d'une page d'annuaire téléphonique qui déploie la liste des abonnés nommés Breton et sur laquelle l'écrivain surréaliste a effectué de subtiles transformations. Signé et intégré dans le recueil poétique *Clair de terre*, ce texte surprenant et provocateur suscite en changeant de statut non plus une lecture référentielle ou informative mais une lecture littéraire attentive au rythme engendré par les anaphores et sensible à l'univers créé par les mots. Le lecteur refuse l'arbitraire de la liste et s'efforce de tisser des liens entre les termes, de relier les images, de construire du sens. Sa lecture aborde le texte comme poème et lui confère de ce fait²³ sa dimension littéraire. Précisons, à présent, les 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. Cela ne signifie nullement que la lecture littéraire soit une activité réservée à une élite. Cette sensibilité s'exprime chez les jeunes enfants quand ils manifestent leur plaisir des mots, quand n'est pas encore émuossée leur curiosité pour le signifiant. Les enfants réagissent à la fonction poétique du langage, savent sentir la caresse des mots ou leurs aspérités, en goûter la musique, l'étrangeté, le mystère. Ils reconnaissent également les formes : contes, fables, comptines. Mais cette sensibilité à la forme advient et s'épanouit à deux conditions qui concernent, l'une, le régime de lecture, l'autre, la posture face au texte.

²¹ Umberto ECO, *op. cit.*, p. 69.

²² André BRETON, *Clair de terre* (1923), Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1966, pp. 49-50.

²³ L'insertion du texte dans le recueil lui ôte son caractère fonctionnel et en fait un objet 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). Certains lecteurs parviennent à capter dans le flux d'une lecture cursive ces éléments formels qui font sens et ouvrent au plaisir du texte, mais cela suppose un entraînement, une attention, une sensibilité au texte — à la fois disponibilité et acuité de lecture. « Ceux qui négligent de relire s'obligent à lire partout la même histoire²⁴ », disait Barthes dans *S/Z*, présentant la relecture comme condition d'émergence du pluriel du texte, et il est vrai que dans les formes lettrées de lecture littéraire, la relecture intervient. Elle intervient parfois au point de modifier les pratiques personnelles des élèves qui confient à propos de leurs lectures privées ce goût pour la relecture²⁵. Mais sans aller nécessairement jusqu'à la relecture, le temps d'arrêt et d'échanges en classe participe de ce temps ralenti nécessaire à l'appropriation du texte.

Quatrièmement, le rapport au texte est distancié, ce qui n'exclut pas un investissement psychoaffectif et même s'en nourrit. Cette tension entre rapprochement et distance est au cœur des débats didactiques²⁶. Nul ne nie plus aujourd'hui la valeur structurante de cette expérience intime qu'est l'identification. Les enjeux identitaires et culturels du phénomène d'illusion référentielle ne sont plus à démontrer : le lecteur fait l'expérience de ce que Michel Picard nomme la « réalité fictive », il reconnaît certains scénarios et se construit en réagissant au texte. Il découvre des émotions, des schèmes de comportement qui se dérobent à la perception dans le temps réel de sa vie. Dans un célèbre passage de « Combray », dans *Du côté de chez Swann*, Proust souligne la force émotionnelle de ce vécu fictif, l'empreinte qu'elle laisse et la connaissance à laquelle elle donne accès : « Et une fois que le romancier nous a mis dans cet état, où comme dans tous les états purement intérieurs toute émotion est décuplée, où son livre va nous troubler à la façon d'un rêve mais d'un rêve plus clair que ceux que nous avons en dormant et dont le souvenir durera davantage, alors voici qu'il déchaîne en nous tous les bonheurs et tous les malheurs possibles dont nous mettrions dans la vie des années à connaître quelques-uns et dont les plus intenses ne nous seraient jamais révélés parce que la lenteur avec laquelle ils se produisent en nous en ôte la perception²⁷ ». Cette expérience est souvent celle qui

²⁴ Roland BARTHES, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970, p. 23.

²⁵ Une étudiante de licence décrit ainsi sa manière de lire : « Personnellement, j'aime lire un crayon à la main et une feuille de papier à côté de moi. [...] Cela peut paraître très scolaire mais c'est la façon dont j'aime lire : lire et comprendre, lire et apprendre... Sans crayon, j'ai l'impression d'oublier au fur et à mesure de ma lecture toutes les choses passionnantes que j'ai remarquées et, une fois le livre achevé, je n'en garde qu'une vague idée. Mes choix de lectures sont assez variés mais j'avoue ma préférence pour la poésie. Je la lis et relis découvrant à chaque fois quelque chose de nouveau. J'aime lire et relire l'œuvre qui m'a plu : même en connaissant déjà l'histoire, je ne m'en lasse pas ». (Anna N.-T., Université de Rennes-II, octobre 2002)

²⁶ Voir Jean-Louis DUFAYS, « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », in *Tréma*, n°19, IUFM de Montpellier, 2002, pp. 5-16.

²⁷ Marcel PROUST, *Du côté de chez Swann*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1954, p. 106.

est recherchée dans la lecture, comme en témoigne ce fragment d'autoportrait de lectrice que vient d'effectuer une étudiante²⁸ de Rennes : « Les livres ont ce pouvoir étrange de démultiplier notre vie. Chaque lecture nous ouvre les portes d'une existence unique. Nous portons des milliers d'identités : celle d'une jeune femme passionnée comme Emma Bovary, celle d'un pianiste incroyablement doué durant la seconde guerre mondiale comme Wladyslaw Szpilman, celle d'un enfant qui affirme d'une voix tremblante qu'un jour il sera écrivain... Nous devons ce que dit le livre, nous devons un mot, un soupir, une larme. J'attends de la lecture qu'elle me rende vraiment vivante. Je lis pour que les mots me fassent vibrer. Pour qu'ils se glissent en moi comme des milliers d'étoiles. » Ce qu'elle décrit montre bien l'enjeu de ces lectures. Cependant l'identification n'est pas un phénomène obligé de la lecture et pour que le texte soit goûté il faut parfois la provoquer. Si l'on veut en effet que les élèves réagissent à certains textes, aux Classiques par exemple dont ils sont culturellement distants, il faut développer des stratégies pour leur faire *vivre* le texte (car la distance risque d'être un obstacle).

Mais le plus souvent, quand ce phénomène d'identification advient, il doit être dépassé car le dialogue avec le texte implique que l'on soit deux et l'accès à la symbolisation requiert une certaine distance. Distance ne signifie pas éloignement. Elle désigne l'extériorité qui fonde la rencontre avec une autre subjectivité et permet de l'apprécier. Distance tissée d'affects, de sympathie, distance qui permet au lecteur d'analyser l'expérience de lecture qu'il vient de réaliser et d'accéder par cette attitude réflexive à l'interprétation critique. Distance-dédoubllement qui permet de se saisir soi-même dans le rapport au texte : « L'aptitude à s'apercevoir soi-même dans un processus auquel on participe, écrit Wolfgang Iser²⁹, est un moment central de l'expérience esthétique. »

Cinquièmement enfin, caractéristique essentielle, *le plaisir esthétique* entre dans la définition de la lecture littéraire. C'est un plaisir complexe, métissé du plaisir propre à l'activité de lecteur et du plaisir du texte. Ce dernier est à la fois plaisir de la découverte et plaisir de la reconnaissance : il naît de la tension entre le dépaysement lié à l'inconnu du texte et le sentiment de familiarité que confère la reconnaissance de codes, le partage de références. Il revêt des formes différentes selon le lieu où s'exerce la lecture littéraire et intervient à tous les niveaux, du simple plaisir des mots au plaisir subtil lié à l'élaboration d'une signification dans ses formes savantes, lettrées.

Comme la lecture littéraire joue sur les références du lecteur, sur ses savoirs, elle est le lieu d'un apprentissage. L'élève doit être guidé, accompagné dans la découverte de la polysémie.

La lecture littéraire présuppose des compétences qu'en même temps elle institue

Elle est un lieu de formation, implicite ou explicite. Implicite quand la compétence est construite par le texte lui-même sans que le lecteur y prenne garde ; explicite quand elle relève d'un dispositif d'enseignement. Décrises par Umberto Eco dans *Lector in fabula*, les compétences qu'elle met en jeu

²⁸ Sophie C., étudiante en licence de lettres modernes, Université de Rennes-II, octobre 2002.

²⁹ *Op. cit.*, p. 242.

font l'objet d'un relatif consensus³⁰, et permettent de distinguer la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique, la compétence rhétorique et la compétence idéologique.

La compétence linguistique concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe. Elle est requise, mais elle est également construite par le contexte ; comme l'a montré Umberto Eco avec l'exemple du lac de Côme, « le lecteur qui présente une carence encyclopédique est attendu tôt ou tard au tournant ». Sur le plan didactique, elle doit être appréciée dans le choix des textes à proposer aux élèves. Entre transparence (souvent illusoire) et hermétisme, l'enseignant doit choisir à bon escient le texte comme lieu où peuvent s'exercer des apprentissages dans ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement³¹.

La compétence encyclopédique désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte.

La compétence logique suppose la connaissance des « règles de co-référence³² » et permet d'établir des relations entre divers aspects du texte : relations d'analogie, d'opposition, de cause, de conséquence qui donnent sens au texte. Elle intervient également entre le texte et le hors texte, qu'il s'agisse du monde réel ou de l'intertexte construit lors des lectures antérieures. C'est de cette compétence que relève le processus d'anticipation et d'émission d'hypothèses à différents niveaux de signification du texte, processus qui intervient aussi dans la motivation et le plaisir du texte et dont l'usage didactique fonctionne dès les petites classes.

La compétence rhétorique³³ repose sur l'expérience de la littérature et renvoie à la compétence interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance de catégories esthétiques et de « scénarios intertextuels ».

La compétence idéologique se manifeste dans l'actualisation du système axiologique du texte. Elle est essentielle car elle met en jeu les valeurs et construit une vision du monde.

Se pose à présent la question du rôle de l'école dans la construction de ces compétences, question importante car la manière dont se constitue dans le psychisme d'un individu l'image même de la

³⁰ La linguiste Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, dans *L'Implicit*, (Colin, Paris, 1985) élabore une typologie très proche de celle d'Umberto Eco.

³¹ Concept de psychologie cognitive qui désigne l'espace séparant ce que l'élève est capable d'effectuer seul et ce qu'il est en mesure de faire quand il est accompagné par un adulte.

³² Ces règles relèvent de ce que l'on nomme aujourd'hui la grammaire de texte et la grammaire de discours. Il s'agit par exemple de la compréhension des anaphores pronominales (grammaire de texte) et des expressions déictiques relatives à l'énonciation (grammaire de discours).

³³ Umberto Eco en distingue deux aspects : la capacité à décrypter « l'hypercodage rhétorique et stylistique » (les codes littéraires) et l'aptitude à repérer les « scénarios communs et intertextuels ».

littérature est déterminante. Ses représentations face au texte, son rapport à la lecture sont très liés à la manière dont s'est constitué son univers de lecture.

La lecture littéraire telle que je l'ai définie admet selon l'âge des élèves et les niveaux des modes de réalisation différents. On ne saurait l'assimiler à la seule lecture experte qui représente une possibilité et sans doute sa forme la plus achevée. Elle se pratique dès d'enfance ce qui suppose qu'elle module son tempo de lecture selon le degré de complexité du texte. Entre lecture en progression et lecture en « compréhension³⁴ » plus lente, elle admet des régimes intermédiaires qui déplient toute la gamme des combinaisons possibles. Ce qui importe quel que soit le niveau, c'est qu'elle est un prodigieux moyen de stimuler la créativité des élèves, d'impulser des démarches interprétatives et au bout du compte de lutter contre l'échec scolaire et l'illettrisme.

³⁴ Selon la terminologie de Bertrand GERVAIS in *À l'écoute de la lecture*, VLB éditeur, Montréal, 1993.

La lecture comme jeu³⁵, à l'école aussi

Catherine Tauveron, professeur des Universités, IUFM de Bretagne, INRP

Un jeu interactif entre texte et lecteur

Contre la tradition des questionnaires de lecture qui visait à l'école un lecteur standard, à l'electroencéphalogramme et l'électrocardiogramme plutôt plats, mon équipe de recherche et moi-même³⁶ avons choisi d'engager les élèves dans une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection. Dire cela ne signifie en aucune manière que nous privilégions une lecture distanciée, qui irait contre le mouvement naturel de lecture. Nous souhaitons au contraire que la lecture se présente comme un jeu interactif entre deux partenaires, un texte singulier et un lecteur singulier.

Ce jeu est d'abord un jeu de stratégie³⁷, ce qui signifie que, comme dans tout jeu de stratégie, les deux partenaires n'existent pas l'un sans l'autre : l'un et l'autre proposent et disposent et ce faisant s'« altèrent ». L'un (le texte) propose des coups avec lesquels l'autre (le lecteur) doit composer. Inversement, le lecteur soumet au texte des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir, propositions qu'il peut refuser parce qu'elles le bousculent, propositions qui au contraire peuvent l'enrichir au-delà de ce qu'il avait anticipé. En définitive, l'enrichissement est mutuel : à chaque nouvelle lecture, à chaque lecteur nouveau, lecteur et texte vivent d'une vie nouvelle. Semblable au jeu d'échecs, le jeu peut aussi à l'occasion se faire jeu de piste, dès lors que le texte propose un itinéraire virtuel à parcourir qui s'actualise au fur et à mesure que le lecteur résout les énigmes disposées sur le chemin, non exempt de bras morts. Il peut aussi se faire jeu de construction à deux, lorsque le texte lacunaire, semblable à un terrain à lotir, appelle le comblement, l'érection de ponts et de petites maisons personnelles entre les interstices.

Qui dit jeu interactif dit partenaires actifs. Le truisme a quelques conséquences :

Premièrement, le texte est enrôlé dans la partie. Une lecture dans laquelle l'un des partenaires — le texte — serait neutralisé ne serait pas une lecture. C'est-à-dire que le texte n'est pas prétexte à « faire parler » les élèves de manière lâche à propos de l'une de ses thématiques (par exemple : le

³⁵ Reprise volontaire du titre de l'ouvrage de Michel PICARD, *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, éditions de Minuit, Paris, 1986.

³⁶ Recherche INRP : « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école ». C. TAUVERON (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2 ?*, Hatier, 2002.

³⁷ Cf. C. TAUVERON in Henriette ZOUGHEBI (dir.), *La littérature dès l'alphabet*, Gallimard Jeunesse, Paris, 2002.

conflit de générations, la faim dans le monde) comme y invitent certaines fiches de présentation des ouvrages de la liste officielle. Il convient donc de distinguer l'animation autour du livre (ou *à propos du livre*) et la lecture du livre (ou *propos sur le livre*).

Deuxièmement, le texte a du jeu et le sens du jeu. Un texte lisse n'invite qu'à la glissade. L'intérêt de la partie est à la mesure des défis lancés par le texte, à la fois partenaire et terrain de jeu. Se préoccuper de la nature du terrain, c'est aborder la question du choix des supports de lecture, et des critères de ce choix. Dans la présentation des ouvrages sélectionnés dans la liste officielle, on voit bien que certains auteurs de notices ont suivi une logique de bibliothécaire (des ouvrages qui vont plaire et sur lesquels on va pouvoir « tenir une conversation »). D'autres plus nombreux on opté pour une logique d'enseignant. Adopter une logique d'enseignant, c'est poursuivre des objectifs d'apprentissage précis : présenter aux élèves des textes qui leur lancent un défi (défi qu'ils pourront relever parce qu'ils sont une communauté de lecteurs étayée par le maître), afin de leur apprendre à apprivoiser un terrain accidenté, de leur rendre familiers les obstacles délibérés conçus par les auteurs.

Tout texte a ses zones d'ombre, le code pénal comme la notice de montage. Mais la littérature « résistante » que nous choisissons a ceci de particulier que la confusion y est délibérément orchestrée, que l'opacité, le double sens y sont la marque d'un projet. Cette littérature-là, pour reprendre Iser, génère « des conflits dont la solution viendra de l'activité du lecteur³⁸ ». Ou bien, comme le dit Maingueneau, elle cherche à modifier son lecteur, à le former au cours du processus énonciatif³⁹. Ou encore, pour reprendre Barthes, elle fait des avances au lecteur, le « drague », dessine en creux sa présence dans son propre corps⁴⁰. Le jeu demande au bout du compte que s'emboîtent les pièces apportées par le texte et par le lecteur. Ce qui se joue là, c'est un corps à corps amoureux, une conjonction, une imbrication des deux partenaires.

Nous distinguons deux formes de résistance, la « réticence » et la « prolifération ». Par « réticence », nous entendons tout ce qui enrave les automatismes de compréhension de l'intrigue ou en joue afin de leurrer le lecteur inattentif. Est « réticent » tout ce qui concourt délibérément à créer des énigmes : silences, gommage des relations de cause à effet, brouillage ou contradictions des voix⁴¹, brouillage des frontières des mondes, de la vérité et du mensonge, camouflage de la nature du narrateur, clins d'œil culturels au travers d'allusions à d'autres œuvres...

³⁸ W. ISER, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, Bruxelles, 1985.

³⁹ D. MAINGUENEAU, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Dunod, Bordas, Paris, 1990.

⁴⁰ R. BARTHES, *Le plaisir du texte*, Seuil, Paris, 1973.

⁴¹ C'est ainsi que dans de nombreux albums (deux exemples seulement : *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin et *Balthazar !* de Geoffroy de Pennac, parus à L'Ecole des loisirs), la « voix » du texte ne dit pas la même chose que la « voix » des images. Il faut donc composer dans l'entre-deux, déterminer qui dit le "vrai" et ce que signifie l'écart.

La « prolifération », quant à elle, tient au fait que tout peut être signifiant dans le texte, tout peut désigner une hypothèse à formuler après avoir rassemblé d'autres indices convergents, une hypothèse qui sera doublement ou triplement signifiante selon l'angle de prise de vue. Est « proliférant » un texte qui se laisse déployer de manière plurielle, parce que ses mots, ses phrases en plein, ses non-dits, ses ambiguïtés, ses contradictions sont susceptibles d'une lecture conjecturale sinon polysémique. Lecture conjecturale et polysémique qui touche aussi bien l'intrigue et ses personnages que les enjeux symboliques ou moraux de l'ensemble. Un texte « proliférant » appelle l'interprétation. Certaines réticences (comme le blanc) peuvent bien entendu être « proliférantes » à l'occasion⁴².

Troisièmement, le jeune lecteur, fouineur et loucheur, a été formé à répondre à l'appel à coopération. Si le texte, comme dit Barthes, crée un espace commun de jouissance, est-il envisageable qu'on puisse jouir à distance ? La lecture littéraire que nous souhaitons faire vivre aux élèves s'apparente à la fouille inlassable des entrailles du texte, chacun étant libre de fouiller dans la direction qui lui convient, sans algorithme imposé. Selon l'humeur et l'état du terrain, chacun peut, simultanément ou successivement, adopter le costume du pseudo-naïf qui se laisse happer par l'univers fictif le temps de sa lecture, la panoplie du chasseur parti le nez en l'air et l'œil aux aguets sur la piste du gibier, du détective qui échafaude des hypothèses et rassemble les indices qui vont apporter des preuves de leur validité, du tisserand qui croise les fils des mots du texte, les fils des livres contenus en creux dans le livre, les fils de sa vie et ceux du texte, du puisatier qui cherche l'eau sous la croûte, du maçon qui colmate les trous, de l'esthète qui s'arrête pour goûter un mot ou une image délicieuse, etc. Tout signe d'investissement du terrain chez un élève est pour nous une victoire, même si le rôle du maître est aussi d'aider chacun à déployer des investissements diversifiés.

Par investissement, nous entendons investissement affectif, investissement mémoriel (mobilisation des souvenirs vécus), investissement cognitif : identifier les personnages en présence, leurs mobiles, leurs buts, les relations de cause à effet de leurs actes qui peuvent être tués, remettre en ordre, détecter puis combler les blancs de l'intrigue, le « pas assez » (c'est-à-dire ajouter les pièces manquantes ou meubler les pièces vides), élaguer (le trop plein), identifier la ou les voix qui porte(nt) le texte, leur origine, leur degré de fiabilité, de sérieux, leurs discordances, débusquer les stratégies d'égarement, construire des hypothèses interprétatives locales et donc relier, tresser les mots épars, les phrases disjointes, soupeser la validité de chacune en fonction des indices rassemblés, relier en louchant vers le hors-texte l'histoire lue et toutes les autres (du même auteur, du même genre) auxquelles elle fait penser ou qu'elle évoque à demi-mots, comparer, catégoriser (disposer chaque œuvre lue dans une ou plusieurs cases de sa bibliothèque intérieure, classer sa mémoire des lectures), problématiser (c'est-à-dire trouver des questions auxquelles semble devoir répondre le texte), traduire symboliquement, etc. Et parce que la littérature est un produit artistique, manifester une attention esthétique, c'est-à-dire prendre conscience qu'il y a derrière le texte une intention artistique, ce qui peut vouloir dire découvrir

⁴² On trouvera des indicateurs de la réticence et de la prolifération dans l'annexe A.

une intention d'égarer, une intention de donner à réfléchir sur la vie, une intention de dire métaphoriquement une réalité du monde (interprétation symbolique) ou, sur un autre plan, être capable de saisir et d'évaluer l'originalité d'une intrigue, la pertinence d'une technique narrative, la beauté d'une phrase.

Un jeu interactif entre lecteurs : Plus on est de joueurs, plus on rit

Aucun élève n'est néanmoins capable à lui seul de revêtir successivement tous les costumes, de remplir tous les blancs, de prêter attention aux données du texte et de mobiliser en même temps sa culture livresque pour jeter des ponts, poser des questions au texte, leur trouver des réponses, imaginer plusieurs hypothèses interprétatives et apporter pour chacune des preuves de validité, etc. C'est le rôle de la communauté des lecteurs que de fournir à chacun le complément qui lui manque. C'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacun cheminant dans le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice. C'est là une première raison d'ouvrir dans la classe un espace de négociation du sens, à laquelle s'ajoute immédiatement une deuxième : le plaisir de lecture n'est rien s'il n'est partagé, construire une hypothèse de lecture n'a de sens que si l'hypothèse peut être confrontée à celle des autres ou soumise à leur évaluation. C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte. Loin d'être un acte solitaire et silencieux, comme le veut la représentation classique et comme le supposaient les questionnaires traditionnels, la lecture, pour reprendre Michel Dabène, est un « cas de figure de la communication interpersonnelle et sociale⁴³ », un double dialogue, dialogue privé dans l'intimité de la relation texte-lecteur prolongé par le dialogue public ou forum des lecteurs autour du texte : ce que nous appelons de nos vœux, c'est une lecture à la première personne du singulier et du pluriel⁴⁴.

Un maître croupier, meneur de jeu et arbitre

Les élèves doivent être mis en situation de composer avec le texte et de prendre conscience que tous les coups ne sont pas permis, sauf à tomber dans le délire interprétatif. Si, comme l'indiquent les textes d'accompagnement aux programmes, « les élèves sont invités à débattre librement autour du texte [...] l'interprétation prend le plus souvent la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur des œuvres », il convient de rappeler que la liberté des lecteurs commence seulement où s'arrête celle du texte. Lire de la littérature, ce n'est pas produire de la parole à propos d'un texte, sans contrôle et

⁴³ Michel DABENE (coord.), "Pratiques de lecture et cheminements du sens", in *Cahiers du français contemporain*, 7, ENS Edition, 2001.

⁴⁴ Cf. Catherine TAUVERON, "De jeunes chasseurs sur le pied de guerre", *Le Français aujourd'hui*, 137, avril 2002, 19-28.

sans rétroaction, ce n'est pas *monologuer* ni se saisir du texte pour manifester un investissement subjectif débridé, en d'autres termes *accaparer* son espace (Eco dirait « utiliser » le texte). Lire de la littérature, c'est produire du sens (et non seulement le recueillir) en collaboration avec le texte, c'est-à-dire *dialoguer* avec lui, en tenant compte de ce qu'il est⁴⁵. En ce sens, la lecture de la littérature est une école de rigueur. La lecture de la littérature est une activité créatrice *contenue* et *régulée* qui se déploie sur les lignes du texte, entre ses lignes et hors de ses lignes.

Comme jeu collectif, la lecture a besoin pour sa régulation d'un lanceur de dés et d'un arbitre efficaces. Dans le débat collectif, il importe que le maître joue pleinement son rôle de croupier : qu'il imagine des situations-problèmes fondées sur des dispositifs de présentation astucieux, toujours dépendants de la spécificité du texte et donc non programmables. Qu'il se livre à des manipulations du texte afin d'opacifier sa transparence apparente (les mauvais lecteurs se satisfont de ne pas comprendre) ou de permettre *in fine* la transparence de son opacité initiale. Qu'il pose des questions rusées à l'air faussement innocent pour confronter les élèves à une butée qu'autrement ils n'auraient pas aperçue et qui va les contraindre à reconsidérer leur lecture.

Il importe aussi que le maître joue son rôle de jardinier, c'est-à-dire qu'il se donne les moyens de recueillir les compréhensions et interprétations spontanées, toujours susceptibles d'être des incompréhensions ou des mésinterprétations à dépasser. Les écrits de travail, transitoires, éphémères, font partie de ces moyens qui ont une double fonction, fonction d'explicitation (pour soi) dans la mesure où ils aident à penser, fonction d'explication (pour les autres). Ces traces écrites fixent la pensée et constituent un support tangible pour l'échange : reformulations écrites des intrigues, questions qui se posent et dont la réponse n'est pas dans le texte, journaux de lecture, dessins pour les plus petits, gloses de passages potentiellement polysémiques pointés par le maître (« comment comprends-tu cette phrase, ce mot ? »), écrits d'intervention dans les textes, suite immédiate, remplissage d'un blanc⁴⁶. Il importe encore que le maître se donne les moyens d'accéder au processus même de lecture mis en œuvre (« comment as-tu fait pour comprendre ainsi ? sur quoi t'es-tu appuyé ? » ou « comment as-tu d'abord compris ? qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis ? »).

Le maître se doit enfin d'arbitrer la partie avec vigilance et de ne pas laisser dire, sans les relever, des interprétations abusives qui contreviennent manifestement aux données du texte. C'est le cas dans l'exemple suivant que je reprendrai ultérieurement dans une autre perspective : cinq enfants de CE1 échangent autour de *Petit Lapin rouge* de Rascal (L'école des loisirs).

⁴⁵ Comme le dit un des personnages de *La caverne des idées* de J.C. SOMOZA (Actes Sud, 2000) : « Lire n'est pas réfléchir seul, mon ami : lire, c'est dialoguer ! Mais le dialogue de la lecture est un dialogue platonique : ton interlocuteur est une idée. Cependant, ce n'est pas une idée figée : en dialoguant avec elle, tu la modifies, tu la fais tienne. »

⁴⁶ Cf. Annexe B.

M- Qu'est-ce que vous pensez de la fin ?

F- oh ! à la fin c'est drôle parce que Petit Chaperon rouge devait rencontrer le loup et il l'a pas rencontré et il dit " j'ai une faim de loup " !

E- à la fin on pourrait dire qu'ils rencontrent le loup et il les mange / enfin non / le loup mange le Petit Chaperon rouge et le chasseur tue le Petit Lapin rouge

F- non Petit Lapin rouge prend son fusil et tue le loup

E- et puis après il tue le chasseur

F- oui

G- tout le monde tue son ennemi

L'intervention de F. qui souligne, avec raison et subtilité, la présence d'un jeu de mots, ne fait l'objet d'aucune reprise chez l'enseignant. La contribution de F., majeure pour saisir l'intention du texte, n'est donc pas entendue (aux deux sens du terme) par ses pairs. E. enchaîne directement sur une anticipation qui se présente comme une véritable lévitation : le texte sert de tremplin pour s'envoler loin de la réalité du terrain et imaginer sa propre histoire, sans plus tenir compte de ce qui est écrit. Lecture parfaitement abusive, dans la mesure où le texte pose explicitement que loup et chasseurs ont été éliminés par la réécriture, et à laquelle pourtant se rallient les autres lecteurs, F. compris qui avait pourtant antérieurement pointé les intentions des deux personnages : « jouer un bon tour aux auteurs » en réécrivant leur texte. En ce point ultime et décisif du débat, l'enseignant n'intervient pas. En n'intervenant pas, il valide d'une certaine manière l'hypothèse de la tuerie, ou laisse penser que toute hypothèse interprétative est légitime, que tout vagabondage sans boussole est possible.

Arbitrer avec vigilance, c'est rappeler les droits et devoirs du lecteur : comme le rappelle Eco, « un texte est un organisme, un système de relations internes qui actualise certaines liaisons possibles et en narcotise d'autres [...] il est possible de faire dire beaucoup de choses au texte, parfois un nombre potentiellement infini de choses, mais il est impossible, ou du moins illégitime d'un point de vue critique, de lui faire dire ce qu'il ne dit pas⁴⁷ ». Arbitrer avec vigilance, c'est ramener au centre du débat la brebis partie vagabonder dans d'autres champs ou dans ses champs personnels, solliciter une interaction serrée avec le texte, engager les élèves dans des procédures de validation parce que la lecture partagée n'a de valeur que si elle convoque des données objectives. Arbitrer, c'est au besoin avancer des contre-arguments à une compréhension erronée, organiser la confrontation et l'évaluation des interprétations complémentaires ou divergentes, être sans cesse sur le qui-vive, suivre avec attention les cheminements collectifs et individuels du sens, œuvrer au besoin à leur réorientation. C'est, de manière plus pointue encore, reformuler dans ses propres mots une interprétation entendue et la relier à d'autres (à la fois pour la satisfaction narcissique de l'élève auteur de l'interprétation, qui y verra le signe que son intervention est jugée contribution possible au débat, et pour la clarification

⁴⁷ Umberto ECO, *Les limites de l'interprétation*, Grasset, Paris, 1990.

cognitive du groupe), marquer les étapes du débat (dire ou faire dire si ce qui vient d'être dit est une nouvelle hypothèse ou un nouvel argument pour une hypothèse déjà avancée). Arbitrer, c'est enfin engager un travail de synthèse (rien de pire qu'un débat qui se clôt en queue de poisson) qui fera apparaître les interprétations successivement envisagées, les jugements de recevabilité portés sur chacune d'elles et au besoin débouchera sur la rédaction collective de plusieurs résumés du même texte qui rendent compte de sa polysémie (étant entendu que tout résumé est une interprétation). Il importe que les débats laissent des traces tangibles : les résumés en sont une forme possible.

Coups possibles et coups interdits : des limites de l'interprétation

Dans la gestion du débat, il convient de ne pas confondre les problèmes de compréhension et les problèmes d'interprétation. On ne parlait naguère à l'école que de compréhension (en réalité d'une infra-compréhension) et l'on repoussait l'interprétation au-delà des frontières du primaire. Voilà maintenant que les textes officiels parlent d'interprétation et de débat interprétatif, sans plus parler de compréhension et, semble-t-il, en rapportant l'interprétation à l'interprétation symbolique. Il est nécessaire en ce point d'opérer une clarification théorique qui a d'importantes conséquences pratiques.

Je considère que l'interprétation est un sous-processus (éventuel) de la compréhension et je ne parle d'interprétation que si le texte ouvre des choix, invite à élaborer une ou plusieurs hypothèse(s) de compréhension. On interprète pour comprendre d'une certaine manière. Il est des cas où il n'est qu'une manière de comprendre et où il n'y a pas à interpréter. Si le texte tolère la réflexion conjecturale, cette réflexion ne se confond pas avec l'interprétation symbolique : elle peut concerner deux niveaux, le niveau de l'intrigue et le niveau de la finalité de l'intrigue ou des intentions du texte, niveaux en interaction dialectique. Il est important de souligner que les mêmes techniques narratives, les mêmes effets de réticence peuvent ou non proliférer, selon le contexte. Je prendrai pour exemples le blanc et le choix d'un narrateur affabulateur.

Blanc et blanc

Il existe tout d'abord des blancs monosémiques. Soit un texte spectaculairement lacunaire, *Yakouba* de Thierry Dedieu⁴⁸. Les lacunes posent des problèmes de compréhension et non d'interprétation. Il n'est qu'une seule façon de comprendre l'intrigue, même si pour ce faire il faut se livrer à un travail d'inférences complexes.

Entre « s'armer de courage et s'élancer pour combattre » et « Alors Yakouba... », le texte présente en effet une ellipse narrative (on passe sans transition de la prescription de la tribu à sa mise en œuvre par Yakouba, avec suppression du déplacement). Entre le discours supposé du lion et « Au petit matin Yakouba ramassa sa lance », le texte passe sous silence la réflexion intérieure de Yakouba et sa décision. Ce silence constitue le problème de compréhension le plus épineux : la plupart des élèves auxquels on a soumis le texte infèrent de « ramassa sa lance et jeta un dernier regard sur le lion

⁴⁸ Cf. Annexe C.

épuisé » que Yakouba a tué le lion. Ces élèves ne sont plus de ce fait en mesure d'intégrer les informations suivantes, qui contredisent leur inférence. Entre « tous l'attendaient » et « Un grand silence accueillit Yakouba », entre « un grand silence accueillit Yakouba » et « ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous », entre « on confia à Yakouba la garde du troupeau » et « c'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions », les relations de cause à effet sont effacées. Comprendre cette histoire, c'est remplir les blancs et résumer d'une seule manière : « Yakouba devait tuer le lion. A la différence de tous ses camarades, Yakouba a choisi sur les conseils du lion de ne pas le tuer. Il est mis à l'écart du groupe, destitué de son statut de guerrier mais les lions lui sont reconnaissants de son geste et épargnent désormais son troupeau ».

Le texte, qui se présente comme un conte de sagesse, pose également un problème d'interprétation du deuxième type : que veut-il dire ? quelle leçon veut-il transmettre ? quel est son enjeu symbolique, philosophique, éthique ? Pour pouvoir répondre à cette question, il faut être attentif à des détails du texte qui ont pu être négligés pour la compréhension de l'intrigue (pour interpréter la portée symbolique d'un texte, ce sont souvent les détails qui sont déterminants, détails qu'un travail sur la seule architecture de l'intrigue élimine systématiquement). Il faut remarquer la fusion et l'indétermination des individus dans le groupe initial homogène que constitue la tribu (« on », « tous »). Il faut remarquer que l'algorithme de l'épreuve initiatique est donné au mode impersonnel (« marcher, franchir, contourner... »). Il faut en déduire que dans la tribu l'indéfini et le collectif prennent sur l'individualité et que Yakouba, en devenant sujet syntaxique et sujet de son destin, rompt le cercle et le pacte. Sa mutation, son passage de l'état de confusion dans le groupe à celui de sujet autonome et responsable, est un objet de scandale et la raison de la sanction par exclusion. On peut aussi noter l'opposition guerrier/berger, bruit/silence. Peut s'ouvrir alors un intéressant débat interprétatif : le texte dit-il qu'il convient de transgresser les codes sociaux en certaines circonstances mais au prix d'une exclusion ? Ne dit-il pas aussi que la transgression des codes sociaux est un bien pour la société même sans qu'elle s'en aperçoive ? Ne met-il pas en scène deux conceptions de l'honneur ? Ne parle-t-il pas sur un autre plan de ce qu'implique grandir (trouver douloureusement et solitairement sa propre voie, en dehors des chemins tracés par les parents) ? N'est-il pas une parabole sur les valeurs comparées des vertus guerrières et des appétits de paix incarnés par le berger ? Toutes ces pistes et d'autres sont possibles.

Il existe aussi des blancs polysémiques. Ces blancs peuvent être remplis de plusieurs manières et donner lieu à plusieurs interprétations de type 1, donc plusieurs compréhensions de l'intrigue, sans qu'il y ait nécessairement de travail particulier à faire sur la dimension symbolique. C'est le cas de *Une soupe au caillou*, dans la version d'Anaïs Vaugelade (L'école des loisirs). Voici un loup dont on ne sait ni d'où il vient, ni où il va, ni surtout ce qu'il pense (le narrateur ne pénètre pas dans sa conscience) : on ignore donc son but ou, plus globalement, son projet.

Ce blanc ménage précisément une ouverture que l'enseignant doit repérer dans sa lecture initiale. S'agit-il (premier résumé) d'un loup « prévisible », conforme au stéréotype, qui vient d'inventer une

nouvelle ruse pour se faire nourrir à l'œil : feindre de vouloir qu'on lui prépare une simple soupe au caillou, déclencher la pitié chez ses hôtes qui naturellement ajouteront quelques compléments nutritifs — poireaux, ciboulette, carottes... — à la recette de base ? A l'appui de cette hypothèse on peut évidemment convoquer la conformité à la tradition : ce loup-là ne s'écarte pas du chemin tracé par ses ancêtres. Ou ne s'agit-il pas plutôt (second résumé) d'un loup dépressif, en rupture de lignée, venu de nulle part et n'allant nulle part, d'un loup qui n'est plus au monde et à lui-même, une sorte de juif errant portant sur son dos sa propre misère et toutes les misères du monde ? A l'appui de cette hypothèse, il y a d'abord le regard du loup de la couverture, regard sous lequel perce encore la ruse d'autrefois mais qui serait comme éteint, son corps sans ressort ployant sous un énigmatique et pesant baluchon. Il y a bien entendu le fait que la bête ne manifeste aucune agressivité à l'égard de ses hôtes (poules et cochons) qui, dans la tradition, constituent pourtant l'ordinaire de ses repas. Il y a aussi son économie de parole (« on peut »), son refus de raconter les histoires qui le mettent en scène, comme s'il avait renoncé à tout, y compris au langage. Il y a cette absurdité qui consiste à garder le caillou pas tout à fait cuit pour son dîner du lendemain. En bref, on a là deux images possibles du loup : un loup transparent sous sa ruse, un loup profondément énigmatique et troublant. On comprendra que la deuxième version soit celle que je retienne, parce que davantage d'indices penchent en sa faveur et parce qu'elle suscite un intérêt plus grand. Mais ce qui importe dans la classe est qu'elles puissent coexister, se confronter, voire cohabiter. Et pour les faire apparaître, le mieux est ici de faire remplir le blanc, c'est-à-dire de faire écrire ce qui se passe dans la tête du loup à chaque étape de son parcours.

Affabulation et affabulation

De même que les blancs donnent ou ne donnent pas lieu à interprétation selon les textes où ils se trouvent, d'autres formes de « réticence » peuvent donner lieu ou non à interprétation. C'est le cas pour les récits pris en charge par des narrateurs affabulateurs.

Soit *Un robot* et *Un martien*, extraits des *Nouvelles histoires pressées* de Bernard Friot⁴⁹. Ce sont deux récits d'affabulation où ce qui est dit n'est pas exactement ce qui est à entendre, obstacle majeur pour de jeunes lecteurs qui ne s'imaginent pas devoir remettre en cause la parole d'un narrateur. Dans l'un (*Un martien*), ce qui est à entendre est unique (Félicien, qui prétend être sur Mars, est dans le grenier). Dans l'autre (*Un robot*), ce qui est à entendre est à la fois fermé et ouvert : fermé dans la mesure où l'intention du texte n'est pas de nous laisser entendre que le robot existe effectivement et que le jeune narrateur l'a bien construit (interprétation qui va pourtant rallier de nombreux suffrages dans les classes). On voit donc que la détermination de l'intention du texte (du pacte de lecture) ne succède pas la saisie de l'intrigue mais la conditionne bel et bien. Lorsqu'on a compris que l'intention du texte est de nous parler d'un objet fantasmé ou fantasmatique, reste à déterminer ce qu'il est au bout du compte : un substitut rêvé du père (dans la réalité absent ou non conforme) ? ou bien la manifestation d'un rêve de domination ou du moins de maîtrise du père réel ? Dans le premier cas, l'enseignant, après première

lecture, peut se contenter de poser une question faussement innocente du type : « Alors, où est Félicien ? » qui ressemble fort à une question de manuel mais qui n'en a que les apparences. Dans le second cas, il peut, mais ce n'est qu'une possibilité, après avoir fait identifier le narrateur (un enfant), lancer la discussion à partir de trois interprétations entre lesquelles il demandera aux élèves de choisir : le robot existe et c'est l'enfant qui l'a fabriqué ; le robot n'existe pas en vrai : c'est un rêve de petit garçon ; le robot, c'est le papa, histoire peut-être de déstabiliser certaines approches littérales, de déclencher des relectures et peut-être des révisions de lecture.

Débat et débat

En invitant à ouvrir massivement le « débat interprétatif » dans les classes, les textes officiels peuvent laisser penser que débattre est toujours pertinent. Il faut pourtant noter qu'un débat interprétatif de type *spéculatif* (où les hypothèses se confrontent dans la tolérance) ne peut pas être ouvert lorsque le texte pose un problème de compréhension qui n'a qu'une solution. Seul peut être ouvert dans ce cas un débat *délibératif*, où s'exprimeront certes les contresens et la compréhension juste, mais qui devra se clore par la sanction nette des contresens. Il s'agit bien alors de faire la part du juste et du faux et de ne pas mettre *in fine* sur le même plan le juste et le faux, au prétexte que le texte littéraire est un texte ouvert (il ne l'est que jusqu'à un certain point) tolérant les lectures plurielles.

Un seul exemple pour terminer, celui du *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine (L'École des loisirs). Voici un chat qui raconte ses crimes avec une mauvaise foi caractérisée, qui ment par omission, tantôt mettant en valeur ses exploits de héros, tantôt se plaignant d'être victime d'une erreur judiciaire. Où est la vérité ? Il n'y a pas matière ici à débat spéculatif. Les indices sont suffisamment nombreux dans le texte qui disent que le chat n'est pas un assassin, de lapin du moins, même s'il prétend le contraire. Comprendre ce texte au niveau 1, c'est-à-dire comprendre son intrigue, c'est comprendre, après avoir rassemblé les indices, que le chat n'a pas tué le lapin des voisins. En revanche, une fois ce niveau de compréhension atteint, reste à comprendre l'intention profonde du narrateur-chat (et au-delà celle de l'auteur). Ici, plusieurs hypothèses interprétatives peuvent être admises, de la compréhension la plus fruste (« si le chat dit qu'il est un assassin et qu'il n'a pas tué alors c'est qu'il est un menteur ») à la plus élaborée : le chat ne ment que par omission, exagération ou au contraire atténuation, mais dans quel but ? se faire passer pour une victime innocente ou pour un héros incompris ? et si le chat, maître dans l'art de la feinte, avait une âme d'auteur, c'est-à-dire de grand manipulateur du lecteur, en quête de compassion et d'admiration dans une mise en scène de lui-même et de sa vie ? Toute réflexion spéculative est en ce point bienvenue.

⁴⁹ Cf. Annexes D et E.

Annexe A

Des textes réticents

Parce qu'ils conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée (présence de leurre qui conduisent à la méprise)

Papa ! Corentin, (L'École des loisirs)

Mademoiselle Sauve-qui-peut, Corentin, (L'école des loisirs)

Romans policiers à énigme

« Cœur de lion » in *Nouvelles histoires pressées*, Bernard Friot (Milan)

Parce qu'ils empêchent délibérément la compréhension immédiate de l'intrigue

En adoptant un point de vue insolite (parfois caché)

Pour un point de vue de fourmis, *Les deux fourmis*, Chris Van Allsburg (L'École des loisirs)

Pour un point de vue de puceron, "Le bouton de rose" in *L'épicier rose*, Kolebka (Nathan)

Pour un point de vue de caillou, *Cœur de pierre*, Philippe Dorin, (Souris Noire, Syros)

En adoptant un point de vue polyphonique

Verte, Marie Desplechin (L'École des loisirs)

En adoptant le point de vue ambigu ou contradictoire d'un narrateur peu fiable

Moi, Fifi, Grégoire Solotareff (L'École des loisirs)

Journal d'un chat assassin, Anne Fine (L'École des loisirs)

En pratiquant l'ironie

En pratiquant le relais de narration

L'enfant-Océan, J.C. Mourlevat (Pocket Junior)

En faisant silence sur l'identité du personnage principal ou sur son mobile ou sur son but ou sur l'issue de sa quête

Le mur, Angel Esteban

Les sables émouvants, Thomas Scotto et Eric Battut (Milan)

En faisant silence sur une portion de l'histoire (ellipse narrative)

En gommant les relations entre personnages ou les relation de cause à effet

Yakouba, Thierry Dedieu (Seuil Jeunesse)

En perturbant l'ordre chronologique

La rose et l'anneau, W Thackeray, (L'École des loisirs)

En enchaînant des récits dans le récit

En brouillant les reprises anaphoriques

En brouillant les frontières du monde fictif réaliste et du monde fictif imaginaire

Récits de rêve, récits fantastiques, par exemple :

Boréal-Express, Chris Van Allsburg (L'École des Loisirs)

L'épave du Zéphyr, Chris Van Allsburg (L'École des loisirs),

Le chant des baleines, Blythe (L'École des loisirs)

Demain les fleurs, Thierry Lenain (Nathan)

En adoptant une logique non cartésienne

Sur l'île des Zertes

Georges Lebanc

Bizarre...Bizarre

Les chaussures neuves, Claude Ponti (L'École des loisirs)

L'abominable histoire de la poule

Le colonel des petits pois..., - Christian Oster (L'École des loisirs)

En citant, transformant d'autres textes dans le texte

Les lèvres et la tortue, Christian Oster (L'École des loisirs)

La nuit du grand méchant loup, Rascal (L'École des loisirs)

C'est moi le plus fort, Ramos (L'École des loisirs)

En mettant en scène la lecture ou l'écriture

Le petit homme de fromage et autres contes trop faits, Scieszka (Le Seuil Jeunesse)

C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon, Rascal/P. Elliott (Pastel)

En masquant ou perturbant les valeurs attendues

Poussin noir, Rascal (L'École des loisirs)

Des textes proliférants

Avant de comprendre l'intrigue et pour pouvoir la comprendre, il convient de résoudre les problèmes de compréhension. Certains de ces problèmes n'ont qu'une solution possible, d'autres (point de vue caché, ambigu, contradictoire, silences, brouillage des frontières des mondes, ambiguïté de certaines formules ou de mots...) appellent une interprétation préalable.

Bien qu'il ait compris l'intrigue, le lecteur ne saisit néanmoins pas l'enjeu du texte, « ce qu'il veut lui dire ». Il faut alors s'engager dans une interprétation de deuxième niveau ou interprétation symbolique :

Moun, Fanchon, Pied d'or, La route du vent -, Rascal (L'École des loisirs)

Demain les fleurs, Thierry Lenain (Nathan)

Annexe B

Choix de dispositifs de présentation

Texte *in extenso*

Dévoilement progressif

Lecture-puzzle

Désordre concerté

Evidage partiel

Avec/sans titre

Avec/sans illustrations

Si illustrations : toutes/quelques-unes

avant la lecture du texte

après la lecture du texte

pendant la lecture du texte

Texte seul

Texte inscrit dans un réseau

réseau construit avant la lecture du texte

réseau construit après la lecture du texte

texte lu directement dans le réseau

Echanges oraux et écrits de travail favorisant la prise de conscience de sa lecture et servant de supports pour l'échange

Reformulations synthétiques après première lecture, après débat collectif (reformulations qui peuvent passer par le dessin au cycle 2)

Narration de lecture (comment et ce que j'ai d'abord compris - comment ma lecture a évolué et pourquoi)

Formulation par les élèves de questions (dont la réponse n'est pas dans le texte) qui vont guider la relecture

Réponse à un questionnement faussement innocent du maître (qui peut intervenir immédiatement après la découverte du texte ou en cours de débat) avec possibilité de réviser sa réponse au fur et à mesure de l'avancée du débat

Rédaction de journaux de bord au début d'une lecture longue (ce que j'ai cru comprendre, ce que je ne comprends pas, les questions que je me pose, ce qui m'étonne...)

Rédaction de suites immédiates dans le cas du dévoilement progressif

Interprétation d'une phrase ou d'un court passage ouvert, sélectionné par le maître

Argumentaire sur chacune des interprétations données dans la classe

Remplissage d'un blanc du texte (par exemple, dire ce qui se passe dans la tête d'un personnage, faire son portrait, quand on en sait peu sur lui)

Rédaction, en fin de parcours, de plusieurs résumés d'une histoire rendant compte des diverses interprétations émises dans la classe

Discussion à partir de reformulations ou résumés construits par le maître

Accomplissement d'une « tâche-obstacle » sans en connaître l'objectif, qui est à découvrir *a posteriori* (par exemple, relevé de termes ou expressions qui doit normalement déclencher la prise de conscience d'une erreur collective de compréhension)

Annexe C

Thierry Dedieu, *Yacouba*, Seuil jeunesse

Yakouba

De partout à la ronde, on entend le tam-tam.

Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se maquille, on se pare. C'est un jour sacré. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers. Pour Yakouba, c'est un grand jour.

Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion.

Sous un soleil de plomb, marcher, franchir les ravins, contourner les collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu.

Le jour comme la nuit, épier, scruter ; oublier la peur qui serre le ventre, qui transfigure les ombres, rend les plantes griffues et le vent rugissant. Attendre des heures et puis soudain...

S'armer de courage et s'élancer pour combattre.

Alors Yakouba croisa le regard du lion. Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux.

“Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pères. Tu as la nuit pour réfléchir.”

Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur le lion épuisé et prit le chemin du retour.

Au village les hommes, son père, tous l'attendaient.

Un grand silence accueillit Yakouba.

Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous. A Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village.

C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions.

Annexe D

Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, Milan

Un martien

Planète Mars, neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman,

Eh oui, me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose !" (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultrapuissants). Eh bien, j'ai un peu honte de le dire, mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin ! D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici, c'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas, je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympa. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon et une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.

Félicien

PS : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

PPS : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

Annexe E

Bernard Friot, Nouvelles Histoires pressées, Milan

Robot

J'ai un robot. C'est moi qui l'ai inventé. J'ai mis longtemps mais j'y suis arrivé.

Je ne le montre à personne. Même pas à maman. Il est caché dans la chambre du fond, celle où l'on ne va jamais, celle dont les volets sont toujours fermés.

Il est grand mon robot. Il est très fort aussi, mais pas trop. Et il sait parler. j'aime bien sa voix.

Il sait tout faire, mon robot. Quand j'ai des devoirs, il m'explique. Quand on joue aux Lego, il m'aide. Un jour, on a construit une fusée et un satellite.

L'après-midi, quand je rentre de l'école, il est là. Je n'ai pas besoin de sortir la clef attachée autour de mon cou. C'est lui qui m'ouvre la porte.

Après, il me prépare à goûter, une tartine de beurre avec du cacao par-dessus. Et moi, je lui raconte l'école, les copains, tout...

Un jour, je suis arrivé en retard. Il y avait un accident près de l'école, une moto renversée par un autobus. J'ai regardé les infirmiers mettre le blessé dans l'ambulance. Quand je suis rentré, il était presque six heures.

Il m'attendait en bas de l'escalier. Quand il m'a vu, il s'est précipité. Il m'a agrippé par les épaules et il m'a secoué. Il criait :

- Tu as vu l'heure, non ? Mais tu as vu l'heure qu'il est ? Où étais-tu ? Tu aurais pu me prévenir...

Je n'ai rien dit. J'ai baissé la tête. Alors, il s'est accroupi et il a dit, doucement :

- Comprends-moi, je me faisais du souci...

Je l'ai regardé. Droit dans les yeux. Et c'est vrai, j'ai vu le souci dans ses yeux. Et presque plus de colère. Alors, j'ai mis mes bras autour de son cou. Il m'a soulevé et m'a emporté jusque chez nous.

Je l'aime bien, mon robot.

Je lui ai donné un nom. Je l'appelle : papa.

Peut-on évaluer la lecture littéraire ?

Pierre Sève, formateur à l'IUFM d'Auvergne

La question d'une évaluation de la lecture littéraire peut apparaître comme une aporie, une question sans réponse simple. D'un côté, en effet, le travail autour de la lecture littéraire vise l'interaction entre l'élève et le livre, interaction qui sollicite l'investissement le plus intime de la subjectivité de l'élève. De même qu'une mère ne s'approche pas de l'intimité corporelle de son enfant sans précaution ni sans s'interdire un regard intrusif, de même un maître ne s'approche pas de l'intimité intellectuelle d'un élève sans précaution, sans se méfier d'un regard normatif. Une évaluation suppose des critères transférables d'une situation à l'autre, d'un élève à l'autre, or le travail sur la lecture littéraire suppose justement un travail sur la singularité de ce texte-là et de cet élève-là, dans ce moment-là... Enfin, le souci d'évaluer découpe des savoirs ou des savoir-faire isolés, alors que le travail de lecture littéraire est nécessairement systémique.

Dans le même temps, d'un autre côté, un maître ne saurait se dispenser d'évaluer l'efficacité de son propre travail ; il ne peut choisir un support adapté qu'en s'appuyant sur une évaluation — fût-elle approximative et subjective — des compétences de ses élèves. Le travail sur la lecture littéraire vise à construire des compétences chez les élèves, lesquelles doivent être évaluables. L'évaluation joue un rôle d'importance dans la décision de mettre fin au travail en projet (projet de lecture, en l'occurrence). Une évaluation « sauvage » et spontanée ne peut pas ne pas avoir lieu mais il faut pouvoir s'en détacher pour tenter d'en construire une plus consciente et plus « professionnelle ». Tous ces éléments obligent à repenser l'évaluation.

Comment débrouiller ces contradictions ? Si l'on n'oublie pas que faire la classe ressortit de l'art du bricolage, on peut sans doute s'appuyer sur les pratiques effectives des maîtres embarqués dans l'aventure de la lecture littéraire, s'appuyer sur ce qu'ils disent de leur souci d'évaluer. Reformulée de ce point de vue empirique, notre question deviendra alors plutôt : que veut dire évaluer la lecture littéraire ?

Ce que n'est pas l'évaluation de la lecture littéraire

Les maîtres que l'on rencontre en formation continue sont souvent pris dans une logique où l'évaluation commande les décisions didactiques : la perception par l'adulte d'une lacune ou d'une défaillance entraîne le choix d'un objet approprié à enseigner, type de stratégie, notion linguistique, cadre culturel, etc. Les tâches alors prescrites aux élèves sont censées développer chez eux les savoirs ou savoir-faire qui faisaient défaut, elles doivent remédier à l'incapacité détectée. On propose ainsi un travail sur les reprises anaphoriques pour entraîner les élèves à construire l'unicité du référent de

désignateurs variés, un travail sur la syntaxe de la phrase pour entraîner à l'intégration sémantique, un travail sur le vocabulaire pour aider à mobiliser des connaissances antérieures, etc. Cette logique ne saurait être pertinente dans la perspective d'une lecture littéraire.

Une telle conception suppose tout d'abord que la compréhension est le fruit d'opérations techniques élémentaires. L'implication de ces opérations est évidemment incontestable, mais une prise de conscience de leur fonctionnement suppose un travail d'analyse rétrospectif de sa pratique, inaccessible si celle-ci n'est pas d'abord fermement installée. Cette conception suppose donc que le maître soit dépositaire du sens du texte et même du sens de la lecture produite par l'élève, elle dépossède donc l'élève de son effort, de sa quête de sens, elle risque d'instrumentaliser la littérature, d'en faire l'occasion d'apprentissages calibrés et d'en déterminer un usage socialement utile au détriment de son intérêt dans l'édification d'une identité personnelle. Pareille conception suppose aussi une construction didactique de la lecture et de la lecture littéraire en particulier (établissement de progressions, études des obstacles épistémologiques...) qui est très loin d'être achevée. Dans l'état actuel, à propos de littérature, une telle conception ne pourrait déboucher à l'école primaire que sur une application prématuée de ce qu'on appelle ailleurs la « lecture méthodique », avec pour effet une scolarisation drastique, un dévoiement de la littérature. Ensuite, la pratique dès l'école de la lecture littéraire mise sur l'investissement personnel de l'élève, sur son espoir d'un gain essentiel. Ce qu'elle vise, c'est de faire éprouver aux élèves les bénéfices d'un travail d'interprétation, d'éduquer leur goût, de les amener au plaisir d'une lecture symbolique. La valeur du symbole ne se laisse pas monnayer par une quelconque performance scolaire : on ne donne pas un euro au Grand Pan qui passe. Enfin, les textes officiels mettent en avant l'objectif de la construction d'une culture commune. On ne saurait confondre la révérence acquise pour les voies d'accès scolaires aux grandes œuvres avec la fréquentation nourrissante de ces mêmes œuvres, leur innutrition comme dirait du Bellay, avec leur faculté de socialiser les aspirations et émotions de chacun.

Cependant, on perçoit combien cette conception de l'évaluation peut être rassurante pour les maîtres : elle autorise une programmation de séquences et facilite le travail de préparation des séances. La conduite de la classe dans la perspective d'une lecture littéraire est beaucoup moins prévisible, elle demande chez le maître de grandes compétences, une grande disponibilité pour entendre ce qui fait sens pour les élèves. Elle représente pour beaucoup de maîtres une véritable aventure, parfois une révolution copernicienne dans leur façon d'envisager le travail de lecture. C'est bien à cette aventure qu'engagent les nouveaux programmes, y compris dans la distinction qu'ils proposent entre les activités de lecture littéraire et ce qu'ils nomment « ateliers de lecture ». Cette opposition peut ressembler à celle couramment pratiquée au Cours Préparatoire (CP), quand les maîtres distinguent entre des moments de découverte de texte où la classe occupe avec l'aide du maître une position de lecteur, et des moments de paralecture où l'on apprend le maniement de la langue écrite, où l'on s'entraîne, où l'on décontextualise, où l'on systématisé les procédures élaborées tactiquement lors de la découverte de texte. Voilà qui devrait permettre de tenir les deux impératifs qui régissent l'École :

celui d'assurer un socle de pratiques culturelles partagées et celui d'enseigner des savoir-faire mesurables. Aux ateliers de lecture, donc, il convient de réserver le travail parcellaire sur des compétences élémentaires, évaluables selon la logique décrite plus haut. C'est dire aussi qu'il faut réserver la plus grande part à la lecture de la littérature, dont l'évaluation est problématique.

L'évaluation du travail de lecture

Le premier point que soulignent les maîtres qui conduisent le travail dans les classes, tout comme les textes officiels, c'est que « toutes les lectures ne se valent pas ». De ce constat découle un regard évaluatif. Celui-ci ne peut s'étayer que sur un écart, écart par rapport à la norme qu'incarne le maître, écart par rapport à la lecture du maître. Difficile pour lui, sans un travail sur sa propre lecture, de tenir une position d'expert évaluateur et de co-lecteur, de juge et de partie.

Le conflit risque de s'ouvrir sans médiation possible. C'est le cas, encore, dans mainte explication de texte, dans maint exercice de version au lycée. Pourtant, le mot lecture est ambigu : il peut désigner le processus par lequel on produit une compréhension ou une interprétation, comme il peut désigner le résultat de ce processus (ce qu'autrefois, ou encore les philologues⁵⁰, on appelait la *lectio*, la *leçon*). Le maître doit donc démêler de sa lecture ce qui est un état — qu'on espère complexe et achevé — de sa compréhension/interprétation et les dynamiques qui l'ont produite. C'est le travail sur ces dynamiques qui peut organiser une médiation : le maître identifiera chez les élèves, au-delà de l'écart entre les *leçons*, les processus éventuellement non pertinents qui y auront conduit.

C'est dire combien il est important que le maître conduise lui-même son travail de lecture. Un danger, hélas attesté, serait que le maître, trop peu confiant dans sa compétence à lire⁵¹, cherche en dehors de sa propre lecture, dans des ouvrages autorisés, parapédagogiques ou universitaires, la réponse à la question de savoir ce qu'il y a à lire dans une œuvre. Il accèderait ainsi directement à une *leçon* d'autant plus difficile à remettre en question qu'il n'en serait pas l'auteur, d'autant plus impérieuse qu'auraient été esquivées les résistances qui peuvent la motiver. Le maître aurait alors du

⁵⁰ Les philologues qui établissent le texte d'un auteur ancien sont souvent confrontés à plusieurs manuscrits qui comportent des variantes. Ils ont donc à choisir celles qu'ils vont retenir ou celles à partir desquelles ils vont tenter de rétablir un passage corrompu. Entre autres critères, ils s'appuient sur leur propre compréhension : ils ont ce pouvoir extraordinaire de pouvoir faire dépendre la lettre du texte de ce qu'ils décident d'y lire. C'est précisément cette littéralité sous la dépendance d'une compréhension qu'on appelle une *leçon*. Nous reprenons ce terme pour désigner l'état donné d'une compréhension qui peut motiver la littéralité du texte, dans un contexte scolaire où pourtant la littéralité ne fait évidemment pas débat. Cet emprunt nous paraît néanmoins possible dans la mesure où le lecteur ne se soumet pas servilement à la littéralité mais construit le sens littéral aussi bien que sa compréhension, dans la mesure où une lecture littéraire vise l'esprit autant que la lettre.

⁵¹ Les maîtres, formés par l'école, ont aussi été parfois marqués par des pratiques scolaires désobligantes qui disqualifiaient leur lecture d'élèves. En formation continue, il importe que des pratiques de lecture permettent à chacun de sentir la légitimité de ses propres essais.

mal à en faire le sacrifice pour accepter les *leçons* balbutiantes des élèves, il aurait tout autant de mal à percevoir le cheminement des élèves. Et il serait davantage enclin à la traditionnelle (au moins en collège et lycée) mais cruelle logique du contresens : on stigmatisait naguère sous ce terme l'écart entre les deux produits, et l'élève devait adopter la *leçon* du maître, nécessairement meilleure puisque élaborée par le supérieur dans la hiérarchie des savoirs, quitte à débrouiller tout seul l'origine de son erreur. Si l'écart entre les *leçons* continue à être l'indicateur de la difficulté, on s'attache maintenant à distinguer, opposer ou comparer les processus dynamiques à l'œuvre.

Certes, dans certains cas, il ne se présente qu'une seule chose à comprendre dans le texte, une seule *leçon* vaut, les autres sont erronées, l'œuvre ne se prête pas à interprétation. L'expert qu'est le maître peut légitimement identifier et intervenir sur ces erreurs. Le maître, soucieux des droits du texte mais répugnant à l'argument d'autorité, trouvera le détour pour que les élèves perçoivent les points de résistance, adoptent les stratégies adéquates et se saisissent des indices pertinents. Il y a dans le livre publié sous la direction de Catherine Tauveron⁵² plusieurs exemples de ces détours possibles : recours à la paraphrase (à propos de *Un Voleur dans la nuit*), prélevement d'une classe d'indices (*Panique à la télé*), formulation d'ultimes impressions de lecture (W.S.), comparaison avec d'autres livres (*Jojo la Mâche*)... Il peut sans doute arriver que tous les recours échouent, ce qui marquerait alors l'échec du maître qui aurait montré trop d'ambition pour sa classe. De telles situations sont néanmoins rares.

Dans d'autres cas, l'œuvre se prête à des *leçons* diversement élaborées et certaines lectures, aux dires des maîtres, « vont plus loin ». Pas de morale ici, pas de conflit de compétences non plus : la direction qui se dessine dans cette image est celle d'une prise en compte de la complexité du jeu littéraire. On dira qu'une lecture est meilleure quand elle embrasse plus de détails dans une même perspective cohérente. Pour éclairer ce qu'on entend par complexité, on peut aussi proposer la grille suivante :

- la construction du référent,
- la prise en compte de la narration
- la prise en compte des choix de l'auteur.

Un premier niveau, où d'abord les élèves se situent volontiers, est constitué par la construction du référent du texte. De même que les enfants entrent dans un jeu symbolique en créant un univers fictif, de même ils entrent dans la lecture d'une fiction en re-créant l'univers proposé. Leur premier besoin est donc de repérer les personnages, leurs relations, leur projet, le monde qui les détermine. L'irruption d'un élément inattendu les constraint à expliciter et à contrôler ce travail. Pour illustrer cela, on songera à une classe de C.P. qui a lu *Les Deux Goinfres*, de Philippe Corentin. Un enfant et son chien, gorgés de gâteaux, se sentent mal, prennent un bon bain et montent au lit. On les retrouve alors sur une mer déchaînée, des gâteaux vengeurs et anthropomorphisés s'attaquent à leur esquif. Sur le

⁵² Cf. bibliographie en fin de volume. La plupart des exemples cités ici sont tirés des matériaux qui ont permis l'écriture de ce livre.

point de subir quelque mauvais sort, ils se réveillent. Mais on voit sur la dernière illustration une vague marine, comme la rémanence de l'épisode précédent qu'on peut alors comprendre comme un cauchemar, sans que cela nous ait été explicitement dit. Voici la remarque d'une élève qui a mis fin au travail de compréhension de ce détail : « Je crois tellement qu'ils ont mal à la tête et qu'ils sont dans leur bain avec le bateau qu'ils font des hallucinations... » On le voit : la solution se trouverait dans le devenir même des personnages, la rupture de vraisemblance a lieu à l'intérieur même de leur psychologie.

À un deuxième niveau, les élèves prennent en compte les stratégies narratives, ils pointent la manière dont le livre est construit pour avoir un effet sur le lecteur, pour brouiller les pistes ou pour baliser son parcours. En quelque sorte, les enfants perçoivent les règles du jeu, et la manière dont le texte joue sa partie. Dans une classe de Cours Élémentaire deuxième année (CE2) on lit *Dis-Moi*, de May Angeli. Dans cette histoire, un enfant interroge sa mère sur des étrangers venus autrefois s'installer là. Mais le lecteur qui assiste à ce dialogue ne sait ni qui ni où. Ce n'est qu'à la fin de l'album qu'un second texte raconte la légende de Didon venue fonder Carthage. Le livre fonctionne à la fois comme une devinette (il faut collecter des indices pour tâcher de combler le silence) et comme une énigme (pourquoi ce silence ?). À la fin du parcours, voici la remarque d'un élève : « L'auteur il fallait qu'il le dise pas, comme ça on voit bien qu'il (l'enfant) connaît la légende ; il veut juste savoir comment eux (les phéniciens) ils ont vu son pays, ce qu'ils ont vu de tellement bien pour y fonder la ville. » La façon de comprendre stratégiquement la technique du silence est remarquable : l'élève la perçoit comme l'élément d'un enrôlement du lecteur et comme le moyen de focaliser son attention sur l'essentiel que le texte n'indique pas, la quête d'une confirmation que la vie vaut d'être vécue sur cette terre ingrate.

À un troisième niveau, au-delà des effets d'un texte et de leur origine, les élèves visent des choix d'auteur par rapport à la République des livres. Ils comprennent quel sens peut avoir le jeu singulier auquel ce texte singulier les invite. Cela apparaît clairement et assez fréquemment, quand les élèves se situent dans un lectorat par opposition à d'autres lectorats, quand ils distinguent des « livres pour petits », des « livres pour nous » et des « livres pour grands ». Ils sont ainsi conduits à assumer une sorte de responsabilité de leur lecture : si en Cours Moyen, je lis *Tom-Tom et Nana*, je me situe socialement comme un petit qui a besoin d'une grande sécurité, mais si je lis Jules Verne — ou les livres interdits de la bibliothèque parentale —, je manifeste mon ambition intellectuelle. Ce faisant, ils sortent d'une soumission à la lettre du texte et mettent au premier plan leur projet de lecture, ils approchent vraiment d'une pratique d'expert qui utilise la lecture pour explorer le monde et soi-même. D'autres exemples montrent semblable implication de leurs relations à la culture écrite. Dans une classe de C.E.2 qui lisait *Le Voyage d'Oregon*, de Rascal, on s'interroge sur le poème de Rimbaud cité en exergue. Les élèves pointent rapidement des ressemblances entre ce poème et l'histoire qu'ils viennent de lire : errance, dépouillement, jubilation au spectacle de la nature... Puis ils dénoncent ce qu'ils perçoivent comme de la copie, ou bien veulent la justifier en prenant appui sur leur expérience

des consignes d'écriture « à la manière de... » Surtout, non sans perplexité, ils s'interrogent sur la raison qui peut amener le « copieur » à citer son modèle. La volonté de marquer sa supériorité ? L'envie d'honorer un ancêtre ou de s'attirer sa protection ? Confier à son lecteur le soin de saisir le lien entre un clown qui répare son enfance et un bohème qui rencontrerait l'amour ? Un enfant a fait cette remarque : « Rimbaud, il est pas vraiment avec une femme... Et Duke, il a pas entendu l'ours pour de vrai... Alors, les deux, c'est juste un voyage avec une idée. Rascal, il a mis Rimbaud pour qu'on voie bien que l'ours, il dit rien ! » On le voit, c'est le genre du « road movie » qu'approchent les élèves, et fondamentalement l'idée d'une histoire littéraire.

Ces trois niveaux ne distinguent pas des gains symboliques plus ou moins grands. Le jeu n'est jamais si grave, ses enjeux ne sont jamais si importants qu'à l'âge où l'on y entre sans distance ; la lecture d'une œuvre de fiction ne démerite pas de s'arrêter seulement à la fictionnalisation qui la constitue, son lien métaphorique avec la vie réelle. Une telle lecture n'est pas moins habile qu'une autre. Ils ne distinguent pas davantage la saisie d'une épaisseur symbolique plus ou moins grande. Ils distinguent bien plutôt des degrés dans le recreusement, la prise de distance réflexive chez le lecteur à l'égard de l'appétit qui le meut, son émotion, son plaisir, bref là où la portée symbolique vécue peut se dire, se déployer, se cultiver, non sans perdre de sa force, d'ailleurs. Ainsi, souvent mais non pas toujours ni sur tous les points, la prise en compte des stratégies narratives apparaît chez les enfants déjà grands (en CP ou au CE) après qu'ils ont déjà appris à se laisser charmer par les histoires, la prise en compte des choix de l'auteur n'apparaissant guère avant les plus grandes classes (CM). Ainsi encore, ils accompagnent une conscience grandissante dans la décision de lire une œuvre, dans le choix du livre ou l'explicitation d'un projet de lecture. Ils peuvent donc baliser une sorte de progression des élèves vers une pratique autonome et efficace de leur(s) lecture(s), vers cette posture qui assume la responsabilité de sa culture et de ce qu'on en fait.

Ces trois niveaux distinguent aussi des hauteurs de vue différentes dans la motivation des détails du texte, dans cette activité du lecteur qui identifie une écriture. Pour prendre un exemple bref et clair, le nom d'un personnage est souvent lié à l'un des traits qui le caractérise, mais aussi à la volonté de marquer, de suggérer ou de masquer ce lien, et encore à un libre choix stylistique de l'auteur. Monsieur Grisou, dans *La Brouille* de Claude Boujon, porte ce nom parce que c'est un lapin gris, parce que l'opposition à Monsieur Brun, son voisin marron, est le moteur de l'intrigue et parce que Claude Boujon aime à jouer avec le langage enfantin. La petite fille, dans *Volubilis et les trois jardins* de Clotilde Bernos, s'appelle Volubilis parce que justement elle s'étoile dans un monde étriqué, parce qu'elle ne parle quasiment pas et parce que l'univers floral constitue pour l'auteur l'image même de la luxuriance. Ils peuvent donc aider les maîtres à identifier plus facilement parmi les remarques des élèves celles dont ils pourront faire un outil de travail.

De l'évaluation collective à l'évaluation individuelle et à l'auto-évaluation

Périodiquement, dans la conduite de la classe, pour tenir une position réservée et laisser toute leur place aux interactions entre les élèves, le maître a besoin d'évaluer la puissance d'une lecture proposée par un élève, il doit en évaluer la fécondité pour le travail commun. Et régulièrement, les remarques qui prennent en compte les choix de l'auteur engendrent une lecture plus puissante que celles qui interrogent seulement le monde posé par l'œuvre. En formation continue, on peut illustrer ce point par le travail accompli dans une classe de CM2. La maîtresse⁵³ propose aux élèves la première de couverture d'un album, *Le Musicien de l'Ombre*, de Claude Clément. Elle adopte le dispositif familier aux élèves depuis la maternelle, et leur demande de rédiger trois questions qu'ils se posent sur ce qu'on va trouver dans le livre. Puis elle collecte les questions et, sortent ici de la pratique habituelle, leur demande de sélectionner eux-mêmes les questions qui « nous aideront à lire ». Quand on propose à des maîtres cette liste de questions (voir annexe), ils ont tendance à garder celles qui permettent d'entrer dans le jeu, celles qui visent les éléments de l'univers posé et leurs relations. Ce sont justement celles que les enfants ont éliminées parce qu'« on aura la réponse dans le livre ». Ils ont retenu les questions dont la cible était les choix narratifs ou en revanche les droits de l'auteur, en affirmant : « On n'aura pas la réponse... Il faudra chercher dans la tête. » Ils ont ainsi retenu celles-ci : *18 - Pourquoi le titre s'appelle Le Musicien de l'Ombre alors que l'image est dans la nuit ?* et *11 - Pourquoi cet homme est-il dans une position différente ?* La maîtresse n'a plus eu qu'à rappeler incessamment ces questions pour que les élèves soient attentifs à la symbolique de la lumière, à l'étrangeté du personnage, au pouvoir de la musique qu'il invente pour séparer l'ombre de la crainte, des lumières de l'art...

Cependant, chez les jeunes élèves, il arrive que l'interrogation sur le monde créé par le livre soit le seul moyen de formuler une interrogation plus ample. Ainsi, à propos de *Jojo la Mâche*, histoire d'une vache qui se délite, disparaît par fragment dans le ciel et réapparaît aux yeux du narrateur derrière les apparences de météores divers, un enfant de CP avait d'abord émis l'hypothèse d'une vache autophage, qui se mangeait elle-même. La remarque portait bien apparemment sur les déterminations "réalistes" de ce personnage, mais elle attirait en fait l'attention sur le deuil, l'image de la mort, sur la portée symbolique de l'histoire. L'enfant avait en quelque sorte projeté sur le personnage l'enjeu de l'ensemble du récit. Ainsi la typologie proposée n'est pas d'un maniement simple : il arrive qu'une question en cache une autre.

Outre la conduite de la classe, le maître se préoccupe aussi du devenir individuel de chaque élève. Des activités de paralecture peuvent permettre de s'assurer que chacun a bel et bien la maîtrise de tel ou tel argument avancé dans la discussion. Les maîtres sont souvent bien formés à inventer des situations de réemploi et de contrôle. Mais l'évaluation porte alors sur des compétences limitées, non sur la mise en relation caractéristique de la lecture littéraire et sur l'interaction forte entre l'œuvre et

l'élève. L'efficacité de celle-ci se mesurera plutôt grâce à des dispositifs qui envisagent le long terme, l'élaboration dans le temps et les déformations de la mémoire.

Un premier dispositif est le recours au choix entre des *reformulations synthétiques*, entre des résumés. À propos encore du *Voyage d'Oregon*, mais ici lu dans une classe de CE1, les élèves s'étaient posé la question de savoir si le clown Duke retrouvait ou non Blanche Neige comme il en avait émis le souhait. Après lecture de l'ensemble de l'album, lors d'une séance effervescente, trois *leçons* furent avancées. La première voulait que Blanche Neige demeurât invisible dans l'illustration, cachée derrière les arbres. Pour la seconde, l'auteur avait eu recours à un jeu de mots : il n'y avait pas de Blanche Neige, mais il y avait de la neige et elle était blanche. Selon la troisième, lorsque Duke avait formulé son désir, ce n'était pas vraiment de Blanche Neige qu'il était question mais plutôt d'une envie enfantine, d'une métonymie de son enfance. La maîtresse⁵³ avait donc proposé trois reformulations synthétiques entre lesquelles chacun des élèves devait choisir celle qui correspondait le mieux à la dynamique de sa propre lecture. Lors de cette séance, à la déception de la maîtresse, seuls quatre élèves optent pour la troisième. Mais quatre mois plus tard, quand la classe travaille sur les quatrièmes de couverture, les élèves se souviennent que *Le Voyage d'Oregon* ne comporte pas de texte à cette place, et se proposent d'en écrire un. Ceci constitue déjà une évaluation positive : c'est la preuve que ce livre fait partie de leurs références, qu'il constitue un « classique » de cette microsociété. Mais à cette occasion, la maîtresse repère que la lecture des enfants a changé, elle propose donc à nouveau le choix entre les trois mêmes résumés. Le paysage s'est effectivement transformé : seuls deux enfants pensent encore que Blanche Neige est peut-être cachée derrière les arbres. Tous les autres pensent que Blanche Neige n'était qu'une figure pour signifier l'enfance. C'est donc que le travail de lecture s'est poursuivi bien au-delà du temps consacré à ce livre dans la classe, et que les moyens sollicités l'ont été efficacement.

Un deuxième dispositif consiste à *collecter les souvenirs de lecture* après une longue période. À propos du *Musicien de l'Ombre*, la maîtresse propose après trois mois, sans relecture préalable, la consigne suivante : « Raconte l'histoire comme tu t'en souviens maintenant. » Bien sûr, les textes produits restituent des images très déformées, on pourrait dire erronées ou au moins infidèles, de l'œuvre de Claude Clément, il convient donc, dans l'espace scolaire, que ces traces reçoivent ensuite un traitement, de sorte que les droits du texte soient préservés. Et de fait pareil dispositif n'intervient que dans une logique d'ensemble : en l'occurrence, des élèves avaient apporté d'autres albums du même auteur et la maîtresse envisageait un travail de mise en réseau autour de son univers fantasmatique. Mais c'est ici ces déformations qui importent, parce qu'elles sont la trace épurée de sélections, de condensations, de déplacements... Voici par exemple comment commence un élève : « Il était une fois un homme qui partait pour sa première chasse.(cette histoire se passe à la préhistoire).

⁵³ Il s'agit de Sylvie Vey, école Aristide Briand, Clermont-Ferrand.

⁵⁴ Il s'agit de Marcelle Dulin, alors à l'école Nestor Perret, Clermont-Ferrand

Lors du chemin, il observait comment les adultes faisaient pour chasser. Quand ils (c'est une tribu) arrivèrent, ce petit débutant s'assit sur une pierre et coupa avec son couteau un morceau de roseau pour le transformer en flûte. Le petit débutant en fit sortir un son... » On peut constater ici deux choses. D'abord que l'élève se souvient de l'histoire elle-même mais aussi de l'histoire de sa compréhension : les ajouts entre parenthèses sont des points qui n'avaient pas été compris dès l'abord mais qui avaient nécessité distance réflexive et détours interprétatifs. Surtout, derrière l'incohérence de la reprise d'« un homme » par « le petit débutant », on saisit comment l'élève mêle son identification au personnage principal qui invente la musique et son identification au personnage enfantin qui, devant être initié à la chasse, se retrouve initié à la musique par cet aîné génial. En quelque sorte, pour ce jeune lecteur, l'œuvre propose essentiellement une histoire d'initiation à la musique, plutôt que de sa seule invention. La maîtresse demande ensuite aux élèves d'identifier les figures essentielles de la réception de l'œuvre dans la classe et ils découvrent que cette histoire avait pu être lue comme une histoire d'exclusion, d'invention, de conflit de pouvoir, d'initiation, etc... Par la suite, d'eux-mêmes, les élèves relisent le texte et identifient les endroits où ils s'étaient « trompés », où leur reformulation s'éloignait par trop de l'œuvre.

On peut bien sûr imaginer d'autres dispositifs, qui ne s'appuieront pas nécessairement sur la *leçon* produite : la constitution d'une anthologie ou d'un florilège, certaines mises en réseaux, parfois la confrontation à un autre texte, pour adulte, dont la difficulté oblige à mobiliser la mémoire des textes lus ensemble sur le même thème... Le choix d'un dispositif dépend largement du type d'investissement que les élèves manifestent lors de la lecture, de la voie d'accès possible à leur travail. Assurément, il ne peut se prévoir à l'avance et le maître ne peut que « piloter à vue ». Cependant, à chaque fois, la situation créée poursuit deux buts. Du point de vue du maître, elle permet une évaluation ; du point de vue des élèves, elle permet de les amener à assumer la responsabilité chacun de sa propre lecture, de créer les circonstances où la formulation des choix sera aussi indispensable que discutable. Elle permet aussi de leur montrer que l'élaboration ainsi mise au jour est évolutive, qu'on peut toujours la reprendre, qu'elle peut être indéfinie, voire infinie, incessante...

Et puisqu'on évoque la responsabilité du lecteur, on ne peut pas négliger l'importance que revêt l'auto-évaluation par les élèves eux-mêmes de leur propre lecture. Le but d'une éducation à la littérature est surtout que les élèves accroissent leur niveau d'exigence quant à la lecture qu'ils produisent, qu'ils deviennent de plus en plus soucieux d'un gain symbolique et d'une socialisation réussie des enjeux d'une œuvre. C'est le moyen en effet d'assurer une survie effective, à long terme, de cette pratique langagière dialogique et monologale qu'est le recours à la langue écrite, c'est le moyen de lutter contre l'illettrisme. Tous les dispositifs de mise en selle qui transfèrent effectivement aux élèves la responsabilité du questionnement du texte contribuent à la formation de cette autoévaluation : quand le questionnement s'éteint, quand les enfants trouvent que leur lecture est parvenue à son terme et la *leçon* satisfaisante, s'exerce cette faculté d'auto-évaluation qu'il ne faudrait surtout pas disqualifier. Il suffit que le jugement d'achèvement soit explicité, justifié.

C'est dire qu'il revient au maître de sélectionner des livres qui soient lisibles pour les enfants, et un dispositif traitable. Si, dans sa fonction de gardien des droits du texte, le maître devait passer outre ce jugement d'achèvement, il créerait une insécurité de lecture, il risquerait de ruiner cette compétence en construction. Mais les livres retenus doivent aussi être suffisamment résistants pour que le questionnement soit consistant et que le travail provoque une élévation du seuil de satisfaction. On souhaiterait sur ce point disposer d'une progression, fût-elle schématique, dût-elle être modulée selon l'histoire culturelle des classes. Elle reste à établir.

Évaluer les gestes de la lecture

Un autre souci des maîtres est d'étayer la distinction de niveaux chez les élèves : certains sont « fins », « habiles », d'autres restent « maladroits ». L'espace nous manque pour développer suffisamment cet aspect. Nous voudrions cependant dégager quelques points qui donnent à penser, qui pourraient ouvrir sur des chantiers à venir.

Le vocabulaire spontané des maîtres renvoie souvent à la motricité. Si l'on tient cette comparaison, on remarquera que l'habileté manuelle est la capacité, eu égard à un diagnostic implicite, à mobiliser au bon moment le geste adéquat en vue d'un résultat précis. Que chaque geste est construit comme une séquence de mouvements unifiés par une routine. Et que chaque mouvement est le fruit d'interactions complexes entre articulations, tendons, muscles... Les psychologues cognitivistes décrivent aussi maintes compétences qui entrent en interaction dans l'acte lexique : compétence à déchiffrer, à traiter les marques de cohésion, à récupérer et intégrer l'information... Si cette comparaison est valide, on distinguera entre ces compétences élémentaires et la notion très synthétique d'habileté (ou de finesse, ou d'adresse...) dans ce que nous proposons d'appeler des gestes de lecture : geste de se laisser enrôler et d'anticiper par empathie, geste de suspendre une première compréhension et de revenir au texte, geste de mobiliser des souvenirs de lectures antérieures ou des connaissances linguistiques, etc. Chacun de ces gestes est aussi réglé par une routine spécifique, qu'on peut proposer à l'entraînement : traitement des éléments prédictifs d'un devenir, travail d'abduction et repérage des lieux polysémiques, identification des formes d'intertextualité, etc. Notre prudent *et caetera* recouvre évidemment une typologie qui reste à établir avec rigueur, dont nous ne donnons ici qu'une fragile ébauche empirique et personnelle pour tenter d'éclairer notre propos.

Aussi convient-il d'opposer les moments de lecture de la littérature où ces gestes s'inventent en situation et les moments d'atelier où ils peuvent légitimement être isolés, analysés, entraînés, évalués. De même que la préhension s'acquierte dans les situations où l'enfant désire fortement un objet, de même les gestes de lecture s'acquièrent dans des situations où l'interprétation comporte des enjeux forts, en lecture littéraire donc. Le contrôle des gestes, l'habileté s'apprennent dans les situations artificielles que proposent les sports et que règle le souci de la performance. De même la maîtrise de la lecture s'apprend-elle dans les situations artificielles que proposent les ateliers de lecture et que peut régler une évaluation formelle, analytique, sommative.

Dans *Des enfants sans langage*, Danon-Boileau évoque cette opposition entre acquisition et apprentissage à propos du langage chez les tout-petits : « Grossièrement dite, la différence entre acquisition et apprentissage peut se rapporter à quelques oppositions simples : une acquisition se fait en *milieu naturel*, avec des personnes familières, un apprentissage requiert un milieu et un cadre *ad hoc*, nécessairement *inconnus* ; une acquisition a lieu par *inadvertance* et par *jeu*, un apprentissage exige un *effort d'attention* et de maîtrise *délibéré*. L'acquisition est un processus écologique et procédural, de l'ordre de l'intime aussi. L'apprentissage au contraire est logique, déclaratif et social. » Il tient ainsi que la langue maternelle s'acquiert et ne s'apprend pas. Cependant, il ne fait pas pour autant l'économie de la question de l'évaluation, car, de son point de vue de thérapeute, il s'intéresse justement aux enfants qui n'ont pas, qui ont peu ou mal acquis le langage. Cependant, ce qui est alors évalué, ce ne sont pas des compétences élémentaires — celles-ci ne sont vues que comme des indicateurs de réussite. C'est l'attention portée par l'enfant aux situations, non pas simples mais familières, qui génèrent habituellement la production de langage, comme les jeux de « caché-coucou », de lancers alternatifs... Ces situations sont déterminées par une tradition d'observation, qui permet aussi de les étalonner : il est habituel que les enfants de 18 mois accompagnent d'un bruitage la petite voiture qu'ils lancent à leur mère. Et ces situations, les premières mises en place, sont celles qui vont ultérieurement permettre une sécurité suffisante pour risquer des conduites langagières complexes et vont permettre de poser ce diagnostic implicite qui anime toute habileté.

À la lumière de cette comparaison, il nous semble que, dans la pratique de la lecture littéraire, les élèves sont invités à porter leur attention sur des problèmes de lecture envisagés dans leur globalité : récit de ruse, narration biaisée, dysphonie entre les instances énonciatives... Et dans cette familiarisation progressive, ils développent des « postures mentales » : adhésion, soupçon, gestion de sources contrastées... Ce sont ces « postures mentales » qui autorisent un premier diagnostic et permettent d'identifier des configurations, qui mobilisent donc les gestes de lecture pertinents. L'habileté que les maîtres détectent chez certains élèves nous semble faite de la diversité de ces postures disponibles et de la souplesse à l'ajustement pour adopter la plus adéquate. Si donc l'on voulait construire un outil pour les maîtres afin qu'ils évaluent l'habileté, la finesse ou l'adresse de leurs élèves, il nous semble qu'il faudrait s'appuyer sur l'observation pour décliner ces « postures mentales » et pour étalonner le(s) type(s) de narration qui peut (peuvent) les provoquer⁵⁵.

Que veut dire évaluer la lecture littéraire ?

Nous nous sommes appuyés sur deux images auxquelles les maîtres ont recours. C'est dire que la question de l'évaluation est en friche. Elle continue de se poser : de quelle valeur s'agit-il ? La valeur qu'un lecteur trouve à la fréquentation d'une œuvre, l'intérêt symbolique qu'il en reçoit, le chemin que cette œuvre fait en lui ? Celle-ci ne regarde pas l'institution scolaire, même si elle importe aux

⁵⁵ On en trouvera en annexe 2 une ébauche rudimentaire.

adultes qui la peuplent. S'agit-il de l'avancée que la lecture de l'œuvre peut provoquer dans une perception plus complexe du jeu littéraire et donc dans la perception que le lecteur peut avoir du rôle qu'il doit y jouer ? Cette valeur se laisse approcher, mais les élèves de l'école primaire sont encore trop peu expérimentés, leurs découvertes de la littérature trop parcellaires pour qu'on puisse réellement échapper à l'empirique et définir des cibles précises à l'évaluation. S'agit-il de l'élaboration des formats de réception pour des œuvres résistantes, de ces « postures mentales » qui permettent et facilitent l'attention à porter ? Sûrement. C'est à cet endroit que se déterminent des compétences à long terme, mais l'appareil théorique qui pourrait fonder une évaluation raisonnable reste à construire.

Dans l'esprit des maîtres, les trois possibilités se confondent souvent, comme si leur seul projet d'enseignement était d'amener les élèves le plus près possible de leur propre lecture experte. Il importe pourtant de les distinguer, sauf à ne pas démêler entre l'espace public de la classe et la sphère intime de la symbolisation, ni entre les compétences cognitives et les acquisitions culturelles. Sauf à scolariser la littérature. Pourtant la lecture littéraire se situe sur ces confins-là : elle donne droit et forme sociale à l'intime, elle donne une forme culturelle au développement cognitif, elle invite à la construction d'une culture, certes aléatoire, historique, cependant construction qui rend indexables les acquis. Elle nous apparaît donc comme le laboratoire où se construit toute lecture, à la condition qu'on sauve avant tout, contre tout découpage en sous-compétences et contre toute tentation techniciste de mise à la norme, la vraie logique qui l'anime : la logique culturelle de l'élève, son activité curieuse et intelligente de tissage.

Annexe 1 : Questions d'anticipation à propos du *Musicien de l'Ombre*

- 1 - Dans quel siècle se passe cette histoire ? Avant ou après J.-C. ?
- 2 - Pourquoi n'a-t-il pas d'habit ? Pourquoi est-il nu ?
- 3 - Où habite-t-il ?
- 4 - Pourquoi est-il sur un rocher ?
- 5 - Où se passe cette histoire ?
- 6 - Pourquoi est-il abandonné ?
- 7 - Où est-il ?
- 8 - A-t-il une famille, une maison ? Est-il toujours seul ? Qui l'a élevé ?
- 9 - Aime-t-il le jour ?
- 10 - Pourquoi joue-t-il la nuit ?
- 11 - Pourquoi cet homme est-il dans une position différente (dans une posture que nous, lecteurs, n'adoptons pas habituellement) ?
- 12 - Comment vit le musicien de l'ombre ?
- 13 - Qui est le jeune homme assis sur la pierre ?
- 14 - Comment fait-il pour vivre seul ?
- 15 - Vit-il avec les animaux ?
- 16 - Est-ce qu'il est en train de jouer pour la rivière ?
- 17 - Est-ce qu'il a un nom ?
- 18 - Pourquoi le titre s'appelle *Le Musicien de l'Ombre* alors que l'image est dans la nuit ?
- 19 - Pourquoi l'appelle-t-on le musicien de l'ombre ?
- 20 - Est-ce que ce dessin est fait à la peinture ?
- 21 - Où a-t-il appris à jouer de la flûte ?
- 22 - À quelle origine appartient ce conte (si c'est russe, indien) ?
- 23 - Pourquoi joue-t-il d'un instrument ?
- 24 - Pourquoi voit-on flou dans le fond de l'image ?
- 25 - Qu'attend-il ?
- 26 - S'assied-il tout seul sur un rocher parce qu'il est triste ?
- 27 - Est-il toujours triste ?

Annexe 2 : Quelques « postures mentales » qu'on peut travailler de la maternelle au collège

Les listes sont organisées depuis les éléments accessibles aux plus jeunes (en maternelle) jusqu'aux éléments pour les plus âgés (cycle trois, cycle d'observation)

Adhésion à un univers symbolique

le livre à chute : *La Course*, Béatrice Tanaka, l'École des loisirs

le livre d'aventure : *Le chien des mers*, Marie-Aude Murail, l'École des loisirs

perception de motifs, de mythe : exemple des murs, de l'apothéose

perception d'isotopies ou de métaphores filées : *Le Musicien de l'Ombre*, Cl. Clément, Duculot

figure du silence, *Dis-Moi*, May Angelis, Sorbier

Le soupçon par rapport aux informations données

récit d'affabulation : *Drôle de Zoo*, Colin Mc Hargue, Gallimard Jeunesse

le récit de ruse : *Une soupe au caillou*, Anaïs Vaugelade, l'École des loisirs

la narration biaisée : *Docteur Xorgol*, Tony Ross, l'École des loisirs

les points de vue contrastés de différents personnages : *Histoire à quatre voix*, A. Browne, Kaléidoscope

roman par lettres : *Le Professeur a disparu*, Ph. Arrou-Vignod, Gallimard Jeunesse

relais de narration : *L'Enfant Océan*, Mourlevat, Pocket Junior

La gestion de plusieurs sources d'information : vers l'ironie

contradiction entre texte et image, sans justification : *Il ne se passe rien ici*, Fulvio Testa, Nord-Sud

contradiction entre texte et image (justification possible par la vantardise du personnage) : *L'Afrique de Zigomar*, Ph. Corentin, l'École des loisirs

contradiction entre le perçu du personnage et le perçu des autres personnages : *Le roi Éric le Naïf*, Colin McNaughton, Gallimard Jeunesse

contradiction entre l'attente du lecteur (ça va se terminer bien) et la proposition du livre (ça se termine mal). Ironie de *Ami-ami*, Rascal, Pastel

contradiction entre ce que perçoit le narrateur (image valorisée du personnage) et l'opinion de l'auteur (c'est un imbécile) Ironie du *Poulet de Broadway*, Fromental, Seuil Jeunesse

La perception de la soumission du récit à un programme didactique / idéologique : vers la littérature à thèse

Les livres à compter : *Un Éléphant, ça compte énormément*, Helme Heine, Gallimard Jeunesse

Les documentaires narrativisés : *Le Castor de l'étang bleu*, W. T. George, l'École des loisirs

Les fables d'Ésopé

Les contes philosophiques : *Le Musicien de l'ombre*, Claude Clément, Duculot

La perception des jeux sur la règle fictionnelle

du représentant au représenté et retour : *Ce livre est trop petit*, Anne Wouters, Pastel

récit de rêves : *Tu rêves, Lili !*, Boulon, Renauld, Casterman

jeu sur la représentation : *L'Extraordinaire Tableau de Félix Clousseau*, J. Agee, l'École des loisirs

fantastique : *Panique à la télé*, in *Nouvelles d'aujourd'hui* Marcello Argilli, Flammarion Père Castor

La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture

Catherine Tauveron, professeur des Universités, IUFM de Bretagne

Le projet initial

J'ai souhaité, dans le cadre du programme de recherche de l'IUFM de Rennes⁵⁶, explorer systématiquement un domaine que les recherches menées par l'Institut national de recherches pédagogiques (INRP) sur la lecture littéraire du récit ont ouvert : celui des relations entre lecture littéraire et élèves en difficulté de lecture. Mon équipe et moi-même⁵⁷ pressentons qu'en modifiant les représentations de l'acte lexique et le rapport à la lecture, la lecture littéraire pourrait être l'une des voies possibles pour réconcilier avec la lecture les jeunes lecteurs qui, selon les critères traditionnels, sont réputés être en difficulté.

On postule généralement que le défaut d'automatisation de l'identification des mots est la cause des déficits liés à la compréhension de l'écrit. Nous cherchons à montrer que ce défaut d'automatisation n'est pas, dans certains cas de figure, la *cause* des difficultés de compréhension mais le *symptôme* ou si l'on veut la conséquence d'une représentation erronée de ce que c'est que lire et de ce qu'il faut savoir faire pour lire. Ce malentendu conduit certains élèves à se *crisper* sur des opérations de bas niveau qu'ils croient déterminantes et qu'ils échouent à mener à bien précisément parce qu'ils se crispent.

Partant de l'hypothèse que « les mauvais lecteurs ont moins des difficultés techniques qu'une absence de représentation des profits symboliques qu'ils peuvent tirer de la lecture⁵⁸ », dans le prolongement et le cadre de la recherche menée à l'INRP sur la lecture littéraire, ce nouveau projet en cours (je n'ai donc pas encore de données définitives à communiquer) se propose d'étudier avec précision les effets des variables didactiques introduites sur une population d'élèves en difficulté, et éventuellement de déterminer si ces effets supposés sont ou non en relation avec un type précis de difficulté.

⁵⁶ Groupe Innovation Recherche n° 24.

⁵⁷ L'équipe de chercheurs est composée de sept maîtres des cycles 2 et 3.

⁵⁸ Gérard CHAUVEAU, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Retz, Paris, 1997.

Objectifs poursuivis

Il s'agit donc pour nous d'introduire des *variables didactiques* susceptibles de modifier le rapport des élèves à la lecture et de décrire leurs effets. On distingue à cet effet deux grands ensembles de variables.

Premièrement, des variables qui concourent à une clarification des tâches du côté des élèves comme du côté du maître. Je ne reviens pas sur la clarification des tâches du maître, qui poursuit des objectifs d'apprentissage explicites, fondés sur un repérage précis des obstacles à la compréhension. Du côté des élèves, il s'agit d'introduire un enseignement/apprentissage de stratégies de compréhension du texte littéraire.

On dispose sur la question de travaux partiels. Martine Rémond et François Quet ont montré le rôle positif de la métacognition dans la compréhension, tout particulièrement sur un problème de compréhension, celui posé par les reprises anaphoriques⁵⁹. De son côté, Roland Goigoux constate que certains maîtres, par leurs questions, « proposent de nombreuses aides à leurs élèves pour favoriser la compréhension des textes⁶⁰ » (demande de reformulation des idées principales, de synthèses locales, d'émission d'hypothèses, de rétablissement de liens logiques et chronologiques absents, appel à des connaissances encyclopédiques extérieures au texte) mais « sans expliquer aux élèves comment ils font pour les aider », souvent parce qu'ils n'ont pas une claire conscience de ce qu'ils font, si bien que les élèves, livrés à eux-mêmes, sont incapables d'auto-réguler leur activité. Son projet est « de rendre explicites et conscientes les principales modalités d'étayage de la compréhension » utilisées par les maîtres afin que les élèves puissent gouverner leur propre approche des textes. C'est ainsi que, tout en soulignant la limite des questionnaires de compréhension et les effets pervers qu'ils induisent chez les élèves, il juge néanmoins opportun d'apprendre aux élèves à y répondre afin d'en faire les supports d'apprentissages stratégiques qui les dépassent. Cette activité d'entraînement conduit les élèves à distinguer les questions dont la réponse est contenue dans le texte des questions dont la réponse n'est pas contenue dans le texte et qui impliquent soit de raisonner à partir des données du texte et donc de réunir plusieurs informations, soit de mobiliser des connaissances acquises avant la lecture du texte. L'auteur souligne que ces propositions, clairement pertinentes, ne sont toutefois mises en œuvre que sur « des textes simples et familiers ».

Mais on a vu que comprendre un récit littéraire implique bien d'autres savoirs-faire, une règle du jeu plus complexe et plus ouverte, plus aventureuse et excitante pour l'esprit. L'enseignement de stratégies spécifiques doit au fond transcender la singularité de l'œuvre : il s'agit non seulement d'aider à comprendre un texte particulier, mais aussi et surtout de construire des conduites de lecture

⁵⁹ Martine REMOND, François QUET, « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition. L'exemple du CM2 », INRP, *Repères 19*, 1999, 203-224.

⁶⁰ Roland GOIGOUX, « Continuer à apprendre à lire », in Observatoire National de la lecture, *La lecture de 8 à 11 ans*, Ministère de l'Education Nationale, Paris, 2001, 97-115.

réutilisables, hors du contexte dans lequel elles ont été construites. Il est donc important de demander aux jeunes élèves d'exposer aux autres la stratégie qu'ils ont utilisée sur tel texte donné pour accéder à un sens, ce qui est une façon d'en prendre conscience soi-même et éventuellement d'en percevoir les limites. Il est tout aussi important de leur demander d'exposer une conduite générale possible. On peut ainsi souligner dans la classe deux éléments déterminants pour la « sécurité lecturale⁶¹ » du jeune élève. Premièrement, si le lecteur éprouve de la difficulté à comprendre le texte, cette difficulté n'est pas seulement imputable au lecteur mais aussi et surtout au texte lui-même qui a pour projet de le mettre dans l'embarras (opération de déculpabilisation). Deuxièmement, si le lecteur intervient activement dans l'achèvement du texte, alors le texte n'existe pas sans lui, sa parole et sa parole seule lui prête vie (opération de « démiurgisation »). La règle peut ensuite se faire plus précise : « Tu peux chercher à rapprocher des éléments éloignés du texte sans connexion apparente, essaie de faire dialoguer le texte avec d'autres textes que tu as rencontrés antérieurement, relis pour trouver autre chose que ce que tu as d'abord compris, démultiplie tes lectures, demande-toi si les mots les plus courants de ce texte ne peuvent pas avoir plusieurs sens, demande-toi ce qu'au fond le texte veut te dire au-delà de l'histoire (comme l'a dit une enfant que j'ai souvent citée : « alors, maître, une histoire ce n'est pas seulement une histoire »), pose-lui des questions et assure-toi qu'il y répond... »

Pour résumer, nous postulons que la transparence des attentes du maître et du texte doit mettre à l'aise ceux des élèves qui ne le sont pas.

Deuxièmement, des variables qui ouvrent un espace d'expression et de négociation de sens et dessinent un réseau d'entraide. Cet espace invite à résoudre de manière ludique des énigmes, encourage l'initiative de chaque élève, prend en compte les modes de réception singuliers, tolère et provoque la pluralité interprétative et le débat et permet enfin que la lecture de l'un aide à formuler ou à approfondir la lecture de l'autre.

Selon notre hypothèse de travail, l'introduction des deux groupes de variables cités doit concourir à assurer une sécurité lecturale chez certains élèves blessés ou particulièrement troublés dans leurs rapports au livre, à la fiction et à la lecture scolaire. Déporter la difficulté des élèves vers le texte, c'est une manière symbolique de les décharger de la responsabilité de l'échec. A l'inverse, leur confier des responsabilités intellectuelles, c'est une façon de les prendre au sérieux et de les enrôler dans la tâche.

Méthodologie

L'étude décrit qualitativement des cas observés *in situ*, dans le contexte naturel de la classe de lecture. Les élèves étudiés présentent tous des difficultés en lecture.

Afin de se donner des critères de sélection des cas d'étude, des entretiens ont été préalablement conduits avec des classes entières, prises hors de celles de l'équipe de recherche, sans connaître à

⁶¹ J'emprunte le terme à Francis Grossmann qui lui-même le reprend en le transformant de Michel Dabène, lequel a étudié les causes et les manifestations de l'« insécurité scripturale ».

l'avance les performances individuelles de chaque élève. Ces entretiens, destinés à mieux connaître les diverses conceptions de la lecture, de son apprentissage, de ses finalités qui sont répandues dans les classes et à mieux saisir les relations qu'elles entretiennent avec les performances, ont été menés à partir des questions suivantes : « Qu'est-ce que ça veut dire lire pour toi ? Comment fait-on pour apprendre à lire ? Qu'est-ce qui te donne envie d'apprendre à lire (pour les CP) ? A quoi ça sert de savoir lire (pour les CE-CM) ? Comment fais-tu pour comprendre ? Que fais-tu quand tu ne comprends pas ? » Une analyse par mots-clés des réponses obtenues a permis d'aboutir à une catégorisation des représentations sur la lecture selon plusieurs axes (les opérations qu'elle réclame, ses finalités).

Sur l'axe procédural (« comment on fait pour apprendre à lire ou pour lire ? »), on note un clivage entre (a) une procédure conscientisée impliquant une activité du sujet (« chercher », mettre en relation, « imaginer la suite »...), (b) une procédure perçue comme mécanique (réduite à une simple mise en relation de graphies et phonies : « regarder les lettres et faire deux par deux », « regarder les mots, essayer de les lire et après on comprend » ou une mémorisation : « lire toujours la même phrase et à la fin on sait lire la phrase » ou « apprendre par cœur les lettres de l'alphabet ») et sans prise de risque (« si on a toujours bon on sait lire »), (c) une procédure perçue comme passive (« regarder le texte », « écouter le maître qui explique », « écouter les papas et les mamans ») et (d) une procédure non conscientisée (« aller à l'école »).

Sur l'axe des finalités, les élèves se partagent entre, d'une part (a), ceux qui tirent de la lecture un plaisir personnel (« lire c'est amusant », « lire c'est comme un jeu »), qui en escomptent un plaisir partagé (« je pourrai lire des histoires à ma petite sœur »), qui y voient un gain d'indépendance ou une promesse de culture (« pour savoir des choses ») et, d'autre part (b), ceux pour qui la lecture est une tâche scolaire dont dépend la réussite scolaire (« ça sert à travailler », « ça sert à faire les devoirs », « à répondre aux questions du maître », « pour la grammaire et pour les exercices », « ça sert à aller en CE1 faire des dictées », « ça sert à pas redoubler »).

Les réponses (a) ont été considérées *a priori* comme les indicateurs d'une réussite potentielle, tant elles définissent la lecture et de ses enjeux de manière peu scolaire et manifestent une représentation nette des profits symboliques que le lecteur peut en tirer et du processus lectural dans laquelle le sujet lisant est cognitivement et affectivement impliqué. *A priori* également, les réponses (b), (c) et (d) ont été considérées à des degrés divers comme prédisant ou confirmant des difficultés en lecture d'autant plus grandes qu'elles se rassemblent en plus grand nombre dans le discours. Les performances réelles de chaque élève, telles qu'indiquées *a posteriori* par les maîtres, confirment comme prévu notre catégorisation *a priori*. On peut provisoirement en conclure que la teneur du discours sur la lecture est un bon indicateur de difficultés effectives.

En fonction de ce qui précède, les cas étudiés cliniquement (3 par classe, soit un total de 24) ont été d'abord sélectionnés par les maîtres, qu'on considère ici, après deux mois d'observation, comme des experts. Pour chaque élève retenu, le maître a rédigé une fiche descriptive qui renseigne sur les

origines sociales, sur le passé scolaire, sur le comportement en classe (dans le groupe classe et autour des textes) et surtout sur le type supposé de difficultés rencontrées. Ces difficultés peuvent porter sur le déchiffrage (avec pour conséquence une indisponibilité cognitive pour traiter de la compréhension) aussi bien que sur la compréhension même. Elles sont détaillées. Par exemple : A, en CM, à chaque question du maître sur le texte, cherche une réponse littérale qui n'existe pas ; B, en CM, projette en permanence son expérience personnelle et son système de valeurs sur le texte dans une lecture affectivo-identitaire fantasmée, sans jamais confronter sa grille de lecture à la réalité du texte ; C., en CM, n'intègre pas les éléments du texte qui ne correspondent pas à ces anticipations. Parallèlement, pour conforter la pertinence de leur choix, les maîtres ont conduit avec les élèves retenus un entretien similaire à celui évoqué précédemment. La population sélectionnée empiriquement tient bien un discours sur la lecture qui relève du type (b), (c) ou (d). On rencontre même des élèves de CM2 qui n'ont pas modifié leur représentation de l'acte lexique depuis le CP : « On déchiffre d'abord les lettres, on lit syllabe par syllabe puis mot par mot, c'est tout », « pour comprendre, je parle à voix haute », élèves qui attendent l'épiphanie du sens ou s'en remettent à une aide extérieure : « Quand je ne comprends pas, je demande à la maîtresse et je regarde le dictionnaire. »

Chaque élève est ensuite suivi par le maître qui consigne ses remarques journalières dans un carnet de bord. Il relève au jour le jour des modalités singulières d'appropriation des textes (des traces d'investissement cognitif et affectif mêmes ténues), de participation aux débats, des sollicitations d'expériences antérieures de lecture dans l'élucidation des textes, en bref toutes les formes d'enrôlement de l'élève dans la tâche et leur éventuelle évolution. Il enregistre des séquences de classe qu'il transcrit et commente. En fin d'année scolaire, il reconduit l'entretien initial et note les changements intervenus.

Résultats provisoires

Des obstacles à la compréhension

L'observation a permis de commencer à mieux identifier la diversité des obstacles initiaux à la compréhension qui tiennent aux élèves mêmes et à leur posture de lecture. Au-delà des obstacles connus, on découvre notamment l'existence d'une catégorie d'élèves dont on peut dire qu'ils ont peur du texte, peur de l'inconnu qu'il représente, peur de l'altérité de l'altération par l'autre, peur de se faire « avoir », de se faire dévorer, piéger par le texte (lire implique en effet une prise de risques), peur de l'expérience de la double captation (captation du texte par le lecteur, du lecteur par le texte), peur de l'émotion suscitée par le texte, peur d'avoir à la dire au risque d'essuyer des moqueries, peur d'avoir à communiquer à d'autres sa lecture, peur d'entrer et de se perdre dans des mondes imaginaires, peur de rencontrer ses angoisses dans des histoires qui les symbolisent. Ces élèves-là ont une difficulté à entrer dans le texte.

On note aussi l'existence d'élèves qui ont une faculté d'anticipation telle qu'elle les détourne de la confrontation à la littéralité du texte : le texte devient prétexte (pré-texte) à un vagabondage personnel. On peut même dire que ce qu'ils ont anticipé en se superposant aux données du texte en devient *la réalité*. Il convient donc de prendre de sérieuses distances avec le rituel scolaire des anticipations systématiques (sur les couvertures, sur les illustrations, après chaque page d'un album, en fin de chapitre dans le cas du roman...) qui sévit de la maternelle au CM2. Obliger à anticiper à partir de rien ou de si peu, c'est obliger à anticiper tout et n'importe quoi et c'est, contrairement aux représentations courantes, éloigner les élèves des conduites du lecteur expert et les éloigner du texte (pour ma part, je suis une lectrice disponible et docile qui se laisse emporter vers l'inconnu et qui souhaite trouver de l'inconnu et de la surprise, à chaque ligne). De nombreux travaux soulignant combien les connaissances génériques dans le processus de lecture dessinent un horizon d'attente et servent de cadre cognitif d'accueil et de traitement des données (et donc soutiennent d'une certaine manière l'anticipation), on a indûment conclu que lire, c'était anticiper... en roue libre. L'anticipation n'a de sens et ne gagne à être ouvertement sollicitée que lorsque c'est le texte lui-même qui, retors, la programme et la programme erronée, pour mieux inviter son lecteur à la *rétrogression* (*Cœur de lion*, de Bernard Friot, est de ces textes).

On note enfin l'existence d'élèves qui entrent de plain pied dans les histoires sans jamais se poser de questions : pour eux tout est possible, tout est admissible sans examen (et donc rien n'est surprenant) dès lors qu'on est dans la fiction. J'ai souligné dans l'ouvrage paru chez Hatier l'importance de repérer ces élèves-là qui, faute d'étonnement, ne peuvent avoir de questionnement ; qui faute de supposer une logique, fût-elle absurde, aux mondes fictionnels, se dispensent, lorsqu'ils lisent, de la rechercher et, lorsqu'ils écrivent, de la construire.

Des outils pour mieux cerner les difficultés de compréhension

Bien loin des questionnaires classiques de lecture qui cherchent à vérifier avec des instruments inadéquats une compréhension qui n'est que de surface, il apparaît que la reformulation personnelle du texte problématique lu (par l'écriture ou par le dessin), l'échange entre pairs sur ces reformulations, singulièrement entre pairs en difficulté de lecture, les questions sollicitées en lieu et place des traditionnelles réponses (« quelles sont les questions que vous vous posez sur le texte que vous venez de lire, qu'est-ce qui pose problème pour vous ? ») permettent à l'enseignant de déceler des incompréhensions qui autrement auraient pu passer inaperçues et n'auraient pu être traitées.

C'est ainsi que dans une classe de CM invitée à reformuler par le dessin *Moun* de Rascal (L'École des loisirs) - histoire d'une petite fille née dans un pays en guerre, confiée à l'Océan par ses parents et recueillie par un couple d'amoureux -, un tiers des élèves ne voit pas la présence de la guerre, néglige l'existence de la boîte de bambou (en début et en fin d'histoire) qui sert de berceau-bateau à Moun, et surtout le *cordon* qui l'enlace, cordon noué, dénoué, signe d'un transfert de paternité et d'une double naissance, deux éléments indispensables pour saisir la cohérence et la portée symbolique de l'histoire.

Parmi ce tiers, figurent comme prévu les élèves sélectionnés *a priori* pour leurs difficultés de lecture, mais d'autres aussi, non suspectés *a priori*. Par ailleurs, l'étude des reformulations met en lumière chez les élèves retenus une constante qu'il nous faudra analyser : la propension à ne traiter et à ne retenir que le début de l'histoire, ou à ne retenir qu'une scène.

Soit la reformulation de Gwenaëlle :



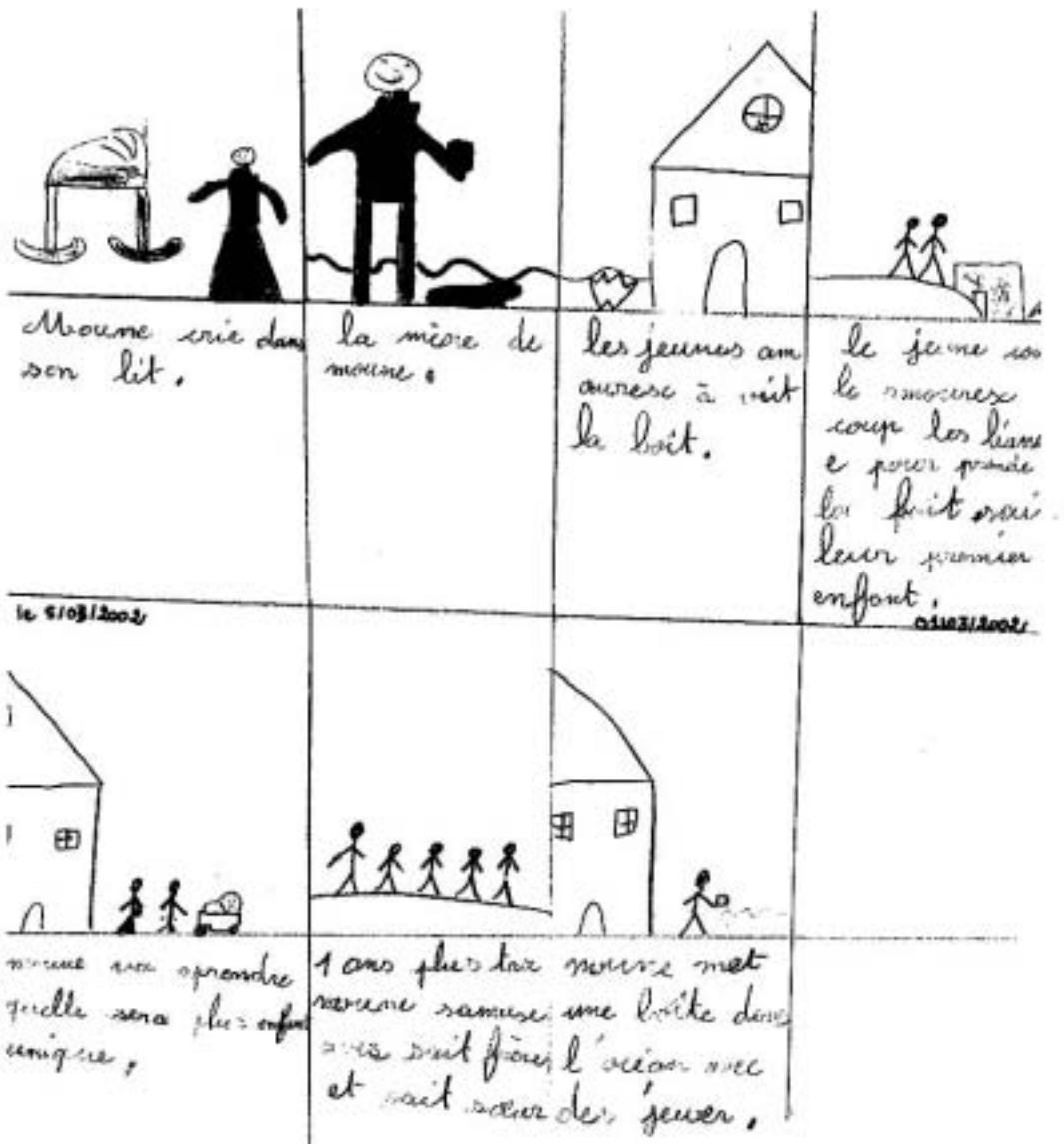
Gwenaëlle ne parle pas de la guerre et ne souligne donc pas la cause de l'abandon initial. Elle omet également l'épisode final où Moun, devenue adolescente, dépose ses objets d'enfance dans la boîte de bambou et les confie à l'Océan : le signe d'un destin assumé, d'une page tournée ou d'une double vie enfin reliée n'est pas perçu, semble-t-il. Elle se concentre sur l'épisode central de l'adoption et de l'intégration dans la nouvelle famille.

La reformulation de Guillaume est plus lacunaire encore.



Une seule scène est retenue : celle de la découverte sur la plage du bébé échoué, qui ne s'inscrit dans aucune intrigue.

Erwan, quant à lui, manifeste une perception plus affinée et plus complète de l'histoire :



Erwan
St-Hélen

Il perçoit des détails symboliques : le fait que le couple adoptif soit un couple d'amoureux, le fait qu'ils dénouent le cordon de la boîte, la relation entre cet acte et le fait d'avoir « leur premier enfant ». Il n'omet pas la restitution finale des jouets, mais il manifeste au passage une erreur de compréhension locale qui peut avoir des répercussions importantes sur la compréhension globale. En effet, un commentaire lacunaire accompagne l'épisode initial : « Moun crie dans son lit. » Le texte

dit exactement : « Lorsque Moun poussa son premier cri, la guerre ne se tut pas. Elle détruisait tout sur son passage. » Dans la discussion autour des reformulations, il apparaît que Erwan a mal interprété la reprise anaphorique (ambiguë) « Elle », qu'il rapporte à Moun, vue alors comme une sorte de sauvage dragonne, ce qui justifie à soi seul l'abandon...

Marie-Cécile Guernier, étudiant les discours tenus sur la compréhension par les maîtres, distingue trois conceptions⁶². Selon la première conception, comprendre un texte revient strictement à comprendre le sens de chacun de ses mots (« la lecture c'est le vocabulaire »). Selon la seconde, comprendre un texte, c'est rendre compte de l'essentiel du texte (le résumer, en dégager la structure narrative). « Ne pas comprendre », selon cette conception-ci, c'est donc s'arrêter sur un détail secondaire relativement à l'architecture du texte ... mais pas nécessairement à sa compréhension fine. Selon la troisième, comprendre un texte c'est l'interroger, interpréter ses zones d'ombres (mais en l'occurrence seulement sur les motivations des personnages : l'approche psychologique des personnages est une tradition scolaire bien ancrée). Marie-Cécile Guernier n'a pas rencontré de maîtres qui articuleraient ces différentes approches, lexicales, structurelles et sémantiques, ce qui lui fait dire qu'on a affaire en l'occurrence à une « conception monomodale de la construction de la compréhension ». Les approches lexicales ou structurelles les plus courantes ont en tout cas des effets non négligeables sur le comportement de certains élèves, que l'on voit attentifs à tous les mots et donc tous les détails, y compris les moins signifiants, dans le premier cas ; attentifs aux grandes lignes de l'intrigue dans le second cas, ce qui les conduit à négliger les détails, quand il leur faudrait être attentifs aux grandes lignes de l'intrigue *et* aux détails, mais aux seuls détails signifiants.

De quelques effets obtenus

En fin d'année scolaire, les variables didactiques introduites produisent sur les élèves retenus des effets repérables à partir d'indicateurs de surface de type comportemental : intérêt plus manifeste pour les livres, fréquentation plus assidue de la bibliothèque, passage d'une lecture à haute voix ânonnante à une lecture « expressive », intégration de la nécessité d'une relecture en cas de difficulté de compréhension, prise de parole plus abondante sur les textes lus et tentatives de justification des interprétations par prélèvements d'indices dans la matière même de l'histoire, par exemple. Certains élèves de CP en très grande difficulté passent d'une attitude marquant un refus d'enrôlement dans la lecture et une volonté d'en détourner les autres à une autre attitude (prises de repères dans le texte, prise de parole sur les textes).

La pratique de l'échange ouvre un espace de négociation de sens, met au jour et confronte plusieurs lectures différentes du même texte. Elle a des effets non négligeables du côté des élèves

⁶² Marie-Cécile GUERNIER, « Discours ordinaires d'enseignants sur la lecture », in Michel DABENE (coord.), « Pratiques de lecture et cheminement du sens », *Cahiers du français contemporain* 7, ENS Editions, novembre 2001.

appartenant à l'échantillon et permet de relativiser ou d'infléchir les conclusions que l'on pourrait tirer de la seule étude des reformulations.

Premièrement, la pratique de l'échange initie un enchaînement de questions et de réponses. Plus que les réponses, les questions sont intéressantes dans la mesure où comprendre, c'est d'abord trouver les questions auxquelles répond le texte. Parmi les questions, on trouve des questions sur les reformulations (du type : « Tu n'expliques pas dans ton dessin que la guerre détruisait tout son passage » ou « Dans ton résumé, c'est la mère de Moun qui dépose Moun alors que dans le texte c'est les parents ») qui obligent l'auteur de la reformulation à prendre conscience des lacunes ou des errements de sa lecture (« oui, j'ai relu la fin, j'ai lu qu'ils s'enlaçaient, j'ai bien compris que j'avais oublié le papa, il faudrait que je rajoute le papa ») et à se poser des questions sur lui-même (pourquoi ai-je oublié tel détail ? pourquoi au contraire l'ai-je tenu pour important ? pourquoi ai-je eu une lecture différente ?). On trouve également des questions sur le texte qui révèlent d'autres opacités que celles manifestées par la reformulation, par exemple : « Moun, c'est où ? dans quel pays ? ». Cependant, dans la dynamique dialogale, des enfants qui, en début d'année scolaire, se représentaient la lecture comme un acte mécanique (douloureux) de déchiffrage n'impliquant aucune autre initiative intellectuelle et pensaient le texte comme un espace extérieur à leur personne, parviennent à débusquer les zones d'ombre du texte, à les investir et s'y investir. Les questions posées, quand bien même elles n'auraient pas de réponses, témoignent souvent simultanément, sur des lieux textuels différents, d'incompréhensions inconscientes certes, mais aussi d'une volonté (consciente donc) de comprendre en finesse, par exemple : « pourquoi les faux parents de Moun disent la vérité [sur ses origines] un matin de printemps ? », où l'on peut lire le signe d'une prescience du rôle du printemps, dans la symbolique de la renaissance.

Deuxièmement, une étude fine de plusieurs échanges entre élèves en difficulté révèle des cas intéressants d'étayage mutuel sous la forme d'une répartition stricte des rôles (le questionneur / le répondant), tout se passant comme si le positionnement alternatif n'était pas encore possible. Un exemple au CM1-CM2 à propos de *Moun* met en scène S, le questionneur et G, la répondante :

S : C'était l'enfant à qui ? Pourquoi ils disent que c'est leur dernier espoir de mettre Moun dans l'eau ?

G : C'est le seul enfant. Un enfant, c'est précieux.

S : Qu'est-ce que ça veut dire "veille"?

G : La veille de Noël.

S : Et pourquoi ils disent « ses parents » alors que c'est pas les vrais ?

G : C'est comme si c'était les vrais parce qu'ils l'ont trouvée quand elle était petite et qu'ils l'ont élevée.

S : Pourquoi ils disent « Moun se rendit de plus en plus souvent au bout de la jetée » ?

G : C'est parce qu'elle pense à ses vrais parents.

S : Et qu'est-ce qu'elle met dans la boîte ? [C'est là un blanc du texte qui appelle effectivement l'interprétation.]

G : Des jouets, des coquillages, plein de petites choses.

G se montre également capable de répondre à des questions émises par de « bons » élèves de la classe :

M : Moun c'est un garçon ou une fille ?

G : C'est une fille : « Elle devint l'aînée » et on l'appelle par « elle » chaque fois.

Troisièmement, on constate globalement un changement de posture lecturale (l'élève-lecteur en difficulté découvre qu'il a un devoir de co-opération avec le texte) et de posture conversationnelle (l'élève-lecteur en difficulté découvre qu'il a un droit et un devoir de dialogue avec le texte et avec ses pairs autour du texte, sans nécessaire médiation du maître). Ajoutons que ces changements de posture s'accompagnent d'un changement positionnel dans la classe : S et G, au départ isolés du reste de la classe, ayant trouvé leur complémentarité, se rapprochent physiquement et intellectuellement et entrent en quelque sorte dans un cercle de lecture qui est aussi un cercle d'entraide.

Plus significatifs encore nous paraissent certains parcours d'élèves. Prenons le cas de Florian en CE1. Florian est repéré en début d'année comme un élève en très grande difficulté. Il est suivi par un orthophoniste. En classe, il ne comprend pas ce qu'il lit car il dépense toute son énergie dans le décodage. Il ne prend pas spontanément la parole sur les textes parce qu'il a « peur de mal dire », de « se tromper » (il pense qu'une réponse ne peut qu'être vraie ou fausse et que la maîtresse détient la vérité de la réponse). Sollicité, il cherche toujours sa réponse dans la littéralité du texte : la maîtresse note « qu'il est en quête de la phrase, du mot qu'il pourrait extraire pour satisfaire à la demande ». Il préfère se taire lorsqu'il pressent qu'il faut « inventer » la réponse. Sa représentation de l'acte lexique relève du type (b) : « Lire, ça veut dire que tu lis l'histoire et après tu sais les réponses [...] il faut lire plusieurs fois le texte et tu sais des trucs par cœur. »

En milieu d'année scolaire, Florian est observé dans une séquence de lecture qui a pour objet *Petit Lapin rouge* de Rascal (L'École des loisirs). Placés dans un petit groupe de discussion qui comprend, outre lui-même, quatre bons lecteurs, c'est lui et lui seul qui met au jour l'ambiguïté délicieuse de la fin et son humour noir (réaction immédiate après une première lecture : « Le Chaperon rouge il veut pas de loup mais qu'il a une faim de loup ... alors là c'est drôle ! »). C'est lui qui entraîne le groupe sur la voie de la lecture interprétative :

G - L'histoire a commencé avant aujourd'hui ;
on dit comment c'était avant ; pourquoi il

s'appelle Petit Lapin rouge ?

F – Lui il fait un peu pareil que le Petit Chaperon rouge : il prend un panier.

E – Oui, il est rouge comme le Petit Chaperon rouge.

F- Rascal, il fait un peu l'histoire du Petit Chaperon rouge.

A – Ah ! ça ressemble un peu à l'histoire du Petit Chaperon rouge mais il y a aussi le Petit Chaperon rouge dans cette histoire.

[...]

M- Rascal nous raconte quelle histoire ?

G- Celle du Petit Lapin rouge.

F- En fait, Petit Lapin rouge il savait pas qu'il allait rencontrer normalement le chasseur ; c'est le petit Chaperon rouge qui lui dit et puis ils ont une idée ils vont choisir la fin de leur histoire.

E- Avant l'histoire du Petit Lapin rouge ça existait pas parce qu'ils viennent de l'inventer.

F- Ben oui, il a pris les mots du Petit Chaperon rouge pour inventer Petit Lapin rouge.

[...]

M- Qu'est-ce que vous pensez de la fin ?

F- Oh ! à la fin c'est drôle parce que Petit Chaperon rouge devait rencontrer le loup et il l'a pas rencontré et il dit « j'ai une faim de loup » !

E- A la fin, on pourrait dire qu'ils rencontrent le loup et il les mange, enfin non : le loup mange le Petit Chaperon rouge et le chasseur tue le Petit Lapin rouge.

F- Non, Petit Lapin rouge prend son fusil et tue le loup.

E- Et puis après il tue le chasseur.

F- Oui.

G- Tout le monde tue son ennemi.

➔ F. est le premier à pointer la ressemblance des deux histoires.

➔ F. accède au projet d'auteur.

➔ F. est le seul à mettre en avant l'information mutuelle des personnages sur leur statut et leur destin de personnages, le seul à pointer leur projet de réécriture.

➔ E. commet un contresens : les personnages n'inventent pas l'histoire du Petit Lapin rouge, son existence est postulée, fictivement, dans le texte.

➔ F. tente de corriger le contresens : l'invention du Petit Lapin rouge et de son histoire revient à Rascal, et non aux personnages.

➔ F. est le seul à percevoir l'ambiguïté de la phrase finale, s'il n'y lit pas une dévoration annoncée, il y perçoit toutefois un jeu de langage.

➔ E. se livre à un délire interprétatif sans tenir compte des données du texte (loup et chasseur ont explicitement été éliminés par la réécriture).

➔ F. fait le deuil de son interprétation juste de la fin, qui n'a déclenché aucun écho chez ses pairs, et, docile, se glisse dans la logique (illogique) de E. Mais il la corrige de façon à la rendre moins inacceptable (dans l'affaire ce sont

bien les deux personnages qui tirent les ficelles et donc, dans l'hypothèse d'un règlement de comptes, tirent sur leurs ennemis...).

On a postulé que les mauvais déchiffreurs pouvaient être, si on leur en donnait l'occasion, de fins interprètes et, de manière secondaire, que la reconnaissance de leurs compétences interprétatives pouvait les aider à dépasser l'obstacle (souvent trompeur) du déchiffrage. Florian ne fait pas mentir l'hypothèse.

Une grille de lecture du cheminement des élèves

Pour tenter de décrire finement le parcours des élèves retenus, on se propose d'abord de construire des profils de lecteurs en difficulté à partir, premièrement, de leur positionnement dans le dialogue autour du texte (position de celui qui n'a ni questions ni réponses ; position de celui qui ne cesse de poser des questions sur le texte mais ne leur trouve pas de réponse ; position de celui qui ne se pose pas de questions sur le texte mais qui, sous l'impulsion des questions du pair, trouve des réponses qu'il n'avait pas forcément au préalable ; double positionnement) et, deuxièmement, d'une catégorisation de leurs reformulations, d'une catégorisation de leurs questions et/ou de leurs réponses, autrement dit de l'activité langagière suscitée par le texte.

Positionnement dans le dialogue autour du texte

- Lecteur ni questionneur ni répondreur
- Questionneur qui n'a pas de réponse
- Non questionneur, répondreur aux questions des autres
- Questionneur et répondreur

Evolution de l'activité langagière sur le texte

1. Dans la reformulation

Eléments du récit (personnages, but des personnages, relations entre personnages, phases de l'intrigue)

- pris en compte
 - systématiquement
 - occasionnellement

- non pris en compte

Explicitation ou non des relations de cause à effet gommées

2. Dans la phase d'échange collectif (et dans les écrits de travail qui la nourrissent)

2.1. Comportement de l'élève saisi isolément

Lecture manifestée par un écrit de plus en plus abondant

Mise en relation ou non du texte lu avec des expériences personnelles, un vécu affectif

Si manifestation d'un questionnement, questionnement qui porte sur

le dit du texte

les lacunes et ambiguïtés du texte

sa portée symbolique

Si investissement des béances ou ambiguïtés du texte

sur le mode affirmatif

sur le mode problématique

Construction ou non d'hypothèses interprétatives

Si hypothèses interprétatives,

établies ou non par des « preuves » cherchées et trouvées dans le texte

fondées ou non sur un rapprochement d'indices disjoints

Mise en relation ou non avec d'autres textes lus

Manifestation ou non d'une attention esthétique et d'un enrôlement dans un projet d'auteur

Capacité ou non à émettre un jugement de valeur

2.2. Comportement de l'élève dans la communauté interprétative

Discute la validité des hypothèses de lecture des autres (appel à justification, justification, opposition, rectification, réfutation)

Opère des reformulations récapitulatives ou des synthèses

Intègre les apports convergents ou divergents de chacun (admet une objection et change de point de vue ou intègre l'objection à son point de vue ou modifie sa lecture initiale)

On se propose ensuite d'étudier les progressions ou déplacements successifs à l'intérieur de chaque profil. En tout cas, on espère tenir là les prémisses d'un outil qui aide les maîtres à identifier et à comprendre les difficultés des élèves, puis à accompagner leur cheminement vers le sens. C'est en tout cas notre (modeste) contribution à la légitime demande institutionnelle de critères d'évaluation de la compréhension.

Deuxième partie : Les lectures en réseaux

Fonctions et nature des lectures en réseaux

Catherine Tauveron, professeur des Universités, IUFM de Bretagne, INRP

Toute compréhension suppose une mise en relation. La littérature, en ce qu'elle est avec constance citation, réécriture, réappropriation, ingurgitation-régurgitation, détournement, démarcage d'œuvres antérieures, appelle le tissage. Vaste palimpseste, elle invite à « ouvrir le texte, au lieu de le clore sur lui-même, en le saisissant à travers un lacis de correspondances multiples⁶³ ». C'est tout le sens qu'il faut accorder à la lecture en réseaux. Le pluriel a son importance : d'une lecture à l'autre, d'un moment à l'autre, d'un lecteur à l'autre, ce sont des ponts différents qui peuvent se construire entre l'œuvre lue et les œuvres engrangées dans la mémoire culturelle. Le rôle du maître est d'offrir les conditions pour que cette mémoire, singulière et collective, s'organise en cases où se rassemblent des histoires présentant des points communs (cette histoire me fait penser à telle autre parce que...), cases au contenu évolutif, cases perméables dans la mesure où une même histoire peut migrer d'une case à l'autre, au gré des rencontres et des éclairages variés portés sur elle. Dans la classe, les histoires sont appelées à avoir plusieurs vies et à contracter plusieurs mariages, mariages arrangés par le maître, mariages d'amour aussi, imprévisibles.

J'assigne pour ma part quatre fonctions à la lecture en réseaux :

Premièrement, permettre l'éducation d'un comportement de lecture spécifique qui suppose la mise en relation des textes, ce qui correspond, me semble-t-il, à ce que Bernard Devanne appelle « la pensée en réseaux » ;

Deuxièmement, permettre de construire et de structurer la culture qui en retour alimentera la mise en relation ;

Troisièmement, permettre de résoudre les problèmes de compréhension-interprétation posés par un texte donné, problèmes qui trouvent leur solution dans la considération d'autres textes ;

Quatrièmement, permettre, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre.

Relier *Le journal d'un chat assassin* d'Anne Fine avec *Les mémoires d'un âne* parce qu'il s'agit de deux journaux intimes, est sans profit, pour l'un comme pour l'autre. En revanche, le chat de *Machin-Chouette* de Philippe Corentin, pourvu comme le chat assassin d'une âme de manipulateur, mais, pourrait-on dire, plus « transparente », peut sans doute contribuer à éclairer le comportement de son frère en rouerie. De la même manière, la mise en résonance du *Journal d'un chat assassin* et de *Moi*

⁶³ JEANDILLOU, 1997.

fifi de Grégoire Solotareff devrait pouvoir favoriser un éclairage mutuel, dans la mesure où *Moi fifi* est un journal écrit par un jeune garçon *tout aussi affabulateur, contradictoire et donc peu fiable* que le chat.

Je rappelle ici les différentes formes que peuvent prendre à mes yeux les réseaux centrés sur une problématique ou répondant au souci d'initier aux codes culturels :

Autour d'un personnage-stéréotype

Autour de l'univers langagier, thématique, symbolique, fantasmatique d'un auteur

Autour d'une même technique d'écriture problématique (par exemple, l'adoption d'un point de vue contradictoire, la perturbation de l'ordre chronologique)

Autour d'un genre

Autour d'une reformulation

la réécriture /réappropriation (Esope / La Fontaine)

la parodie (Texte source et parodies du *Petit Chaperon Rouge* ou du *Vilain petit canard*)

la continuation (texte source et suites : *Le prince grenouille et après* de Scieszka)

le mélange (*Le loup est revenu* de Geoffroy de Pennart)

les variations (Un même auteur fait des gammes sur une même histoire : *Cocottes perchées* de Dedieu et Couperie)

les variantes (différentes versions des *Trois petits cochons*)

l'allusion (texte et intertexte)

l'adaptation (Perrault et ses adaptations)

Autour d'un mythe ou d'un symbole (eau, mur...)

Chaque histoire s'inscrit potentiellement dans une toile aux ramifications sans limites. Prenons le cas de *Poussin noir* de Rascal. Prise comme centre du réseau, l'histoire, pour être comprise et appréciée, appelle naturellement une confrontation avec le texte source dont elle est la parodie : *Le Vilain petit canard*. Au-delà, elle demande à s'inscrire dans l'ensemble plus vaste des contes parodiques (*Pauvre Verdurette*, *Prince Gringalet*, *Mademoiselle Sauve-qui-peut*, *Le petit Chaperon vert...*). Pour percevoir et goûter son humour noir et, par exemple, il convient de ne pas y lire un brûlot raciste, lecture fantasmée rencontrée en formation continue qui va contre l'intention du texte⁶⁴ :

⁶⁴ « Je ne lirai jamais à mes élèves une histoire comme celle-là, qui dit que *tous* ceux qui ne sont pas comme les autres, noirs en particulier, seront dévorés. » On retrouve là l'idée reçue déjà rencontrée qui veut que tout récit ait une portée morale. En l'occurrence, le texte véhiculerait une moralité douteuse. Convoquons en guise de commentaire *Alice au pays des merveilles* : « Vous êtes en train de penser à quelque chose, chère amie, et vous en oubliez de parler. Je ne peux, pour l'instant, vous dire quelle est la morale à tirer de ce fait, mais cela me reviendra dans un petit moment.

il faut la replacer dans tout un pan de l'œuvre de Rascal et la confronter singulièrement à *Petit Lapin rouge* et à *Ami-Ami*. C'est dans cette confrontation que les trois histoires vont s'éclairer mutuellement. La fin « tragique » de *Poussin noir* (dévoré par deux loups qu'il a pris pour ses parents) invite à « narcotiser », comme dit Eco, l'interprétation lénifiante des fins ambiguës que connaissent les deux autres histoires : le Petit Chaperon rouge dévore le Petit Lapin rouge, le loup de *Ami-Ami* dévore le lapin. Le loup de *Ami-Ami* a précisément mis autour de son cou la même serviette blanche à carreaux rouges que celles des loups de *Poussin noir*, il tient dans sa main la même fourchette que celle que tiennent les loups de *Poussin noir*, ses adverbes ont un délicieux double sens et le titre même peut alors se lire à l'envers : *Miam-Miam*. Et puis, contre toute attente (ou prévision) du maître, parce que tout à coup, un enfant a l'intuition juste qu'un autre pont peut être tracé, c'est avec Germaine (la Germaine de *La vengeance de Germaine*) que le poussin noir fera un bout de chemin : dans l'un et l'autre cas en effet, c'est le personnage le plus investi de valeurs positives (un gentil poussin solitaire en quête de parents d'une part, une belle poule coquette aux bas rouges à résilles d'autre part) qui connaît *in fine* un destin malheureux (l'un est dévoré par les loups, l'autre est passé à la casserole, le tout est orchestré par une poule « moche » et vengeresse). Deux histoires transgressives, en quelque sorte.

En bref, la lecture en réseaux doit se penser (du côté de l'enseignant) *et* se laisser penser (par les élèves). C'est sa difficulté et son charme.

Peut-être n'y a-t-il aucune morale à en tirer, se hasarda à remarquer Alice.

Ta, ta, ta, mon enfant ! répondit la Duchesse. A tout il y a une morale, il n'est que de la découvrir.

« Quelle manie elle a, de vouloir tirer une morale de tout ! » se dit Alice. » (*Traduction Henri Parisot*).

L'aide à la lecture (1)

Bernard Devanne, formateur à l'IUFM d'Alençon

Apprentissages culturels

La lecture et l'écriture, perçues en relation dialectique, ne peuvent se constituer comme compétences que dans un espace de culture qui les enveloppe. La formule : « apprentissages culturels » implique deux idées essentielles.

D'une part, celle que c'est l'élève qui apprend, que les élèves apprennent de façon interactive, que les dispositifs mis en place dans la classe sont des dispositifs au service des apprentissages et qu'on ne peut dissocier les dispositifs d'apprentissage des conduites d'apprentissage recherchées. Portant sur la manière de construire les conditions de l'apprentissage, ce travail conduit très vite à ne *jamais* séparer la lecture et l'écriture pour une raison fort simple : quand l'enfant « entre en langue maternelle », on dit qu'il apprend à parler, autrement dit on le saisit dans une posture de sujet producteur. Au moment où il « entre en langue écrite », la cohérence du regard qu'on porte sur l'élève suppose de le saisir également dans une posture de sujet producteur, de lui faire conquérir l'écrit par les exigences de la *production d'écrit* — d'où, plutôt qu'une relation molle de la lecture à l'écriture, une dialectique serrée de l'écriture et de la lecture.

D'autre part, de même que la « lecture littéraire » définit à la fois l'objet de la lecture et le sujet qui construit cette lecture, de même la formule d'*« apprentissages culturels »*, n'indique pas seulement qu'on travaille sur des objets de culture (et ceux-ci ne se limitent pas aux textes littéraires), mais définit aussi et surtout la manière dont l'élève entre en apprentissage, la manière dont il construit son pouvoir sur les objets. Cette qualification précise donc la nature même des apprentissages, en même temps qu'elle éclaire le sujet en apprentissage — ce qui nous a conduit à la notion de *sujet culturel* et à la notion de *pensée en réseaux*, notion qui est au cœur de la problématique de la construction du sujet culturel.

Pensée en réseaux

La pensée en réseaux est une pensée foisonnante, divergente, une pensée qui se saisit de la multiplicité, qui permet dans les interactions entre les enfants de donner du sens et d'organiser cette multiplicité. C'est pourquoi nous écrivons toujours « réseaux » au pluriel, ce qui signifie que, par principe, les élèves peuvent construire à tout moment toute sorte de liens.

L'ensemble des textes que l'on peut mettre à disposition des élèves permet, dans les va-et-vient entre les élèves, entre les textes, d'identifier des dominantes thématiques, des formes rhétoriques, et en

cela fonde les conduites de recherche, les implications personnelles, en somme les possibilités d'apprentissage. Il faut insister sur le fait que ces conduites ne sont possibles qu'à partir du moment où, en amont et dans la continuité des cycles, des lectures multiples de textes poétiques de toute nature ont conduit à baliser les « territoires du poétique ».

Un exemple simple peut illustrer rapidement ce propos : c'est un questionnement que j'ai vécu il y a peu de temps en formation initiale des Professeurs des Ecoles 2^{ème} année. Les stagiaires disposaient, par groupes, d'une vingtaine d'albums soigneusement mélangés : au terme d'une heure trente de travail, ils devaient avoir créé des liens de différents types sur différents plans. Parmi ces albums figuraient des contes traditionnels, des réécritures de contes, des récits dans lesquels les points de vue des narrateurs étaient particulièrement affirmés, dans lesquels figuraient également des « récits dans le récit », des récits enchâssés. Au moment de la mise en commun se trouve posée, à propos du texte de Rascal *Petit Lapin rouge*, la question « Peut-on dire que, dans cet album, il y a des récits dans le récit ? » Je rappelle que, dans *Petit Lapin rouge*, le procédé est le suivant : « Comment finit-elle, mon histoire ? » demande l'un des personnages à l'autre — puis le second au premier, et la réponse est strictement identique : « Horriblement mal, si mal que jamais je n'oserais te la conter ! » Ce non-récit est déjà du récit, mais il revêt un caractère si elliptique que je n'avais jamais songé combien refuser de raconter revenait ici précisément à amorcer un récit. *Petit Lapin rouge* inclut donc, à deux reprises, une amorce de récit enchâssé — on remarquera que cette amorce oriente fortement la lecture de la dernière phrase de l'album : « Eh bien, mangeons, mon lapin... j'ai une faim de loup ! »

L'élucidation de cette structure a été rendue possible par la proximité de l'album de Philippe Corentin *Papa !*, qui venait d'être évoqué et analysé quelques minutes auparavant. Il me semble que, si cette « contamination » n'avait pas ouvert la voie à un lien fortement éclairant, on n'aurait pas pu déboucher sur cette analyse. J'isole ici des liens à caractère minimaliste pour souligner ce que j'appelle des conduites en réseaux ; à l'intérieur du dispositif qui s'étalait sur trois heures, c'était évidemment beaucoup plus foisonnant. *Papa !* venait donc d'être lu comme « le monstre rêve, son cauchemar c'est le petit humain / le petit humain rêve et son cauchemar c'est le monstre » — un effet de symétrie organisant la construction de l'album : « qui rêve qui ? ». C'est cette observation qui induit la lecture : « *Petit Lapin rouge* est construit sur un effet de symétrie analogue : l'un ne raconte pas l'histoire de l'autre, l'autre ne raconte pas l'histoire de l'un, parce que chacune se termine terriblement mal. »

Rien n'était donc prévu, tout est venu d'une question spontanée, une chose que je n'avais jamais aperçue m'apparaît. Dès qu'elle émerge, cette question se trouve éclairée par la proximité d'un album présentant un principe de composition analogue. Situation tout à fait exemplaire de construction du sens et d'interprétation en réseaux — non initialement préprogrammées, téléguidées, dirigées. Situation qui engage à réfléchir sur la durée.

A première vue, notamment dans les premier et deuxième cycles, la prise en compte de la durée est une composante essentielle : la mise à jour de relations potentielles, la confirmation, la stabilisation

d'un certain nombre de relations à partir de la multiplicité des relations potentielles, ces opérations requièrent du temps. Je suis vraiment très intéressé, et confondu, par le fait de voir, en cette rentrée 2002, des enfants de grande section de maternelle, qui ont fréquenté quotidiennement les albums en petite section, mais beaucoup moins en moyenne section, faire des liens entre les lectures de septembre et d'octobre de grande section et des lectures remontant à la petite section. Allant très rapidement très au-delà de ce qu'on peut imaginer *a priori*, cette conduite culturelle d'organisation et de stabilisation de références me semble irremplaçable.

L'aide à la lecture (2)

Pierre Sève, formateur à l'IUFM d'Auvergne

L'objectif final est bien évidemment que les élèves construisent une pratique de la pensée en réseau(x), afin qu'à leurs propres yeux les livres se fassent écho. Il est par ailleurs évident que cette construction ne peut se faire que dans la durée. Placer les élèves en réseau(x), c'est les conduire à une lecture plus fine, une lecture qui peut leur suggérer d'autres interprétations ou d'autres lectures. On peut néanmoins penser que la tâche du maître est de programmer cette construction, ou du moins de la rendre possible. Il s'agit pour lui de mettre à la disposition des élèves des livres entre lesquels le travail comparatif sera efficace, de créer les situations qui appelleront ce travail comparatif. L'important pour nous n'est pas tant dans une typologie des réseaux possibles, telle que Catherine Tauveron a pu la présenter, que dans la réflexion qui va conduire le maître à initier une lecture en réseau.

Pour le maître, un tel regard d'ensemble sur les réseaux possibles est un outil qui lui permet de situer son travail dans un paysage d'ensemble. Il ne s'agit bien évidemment pas d'inscrire le travail des élèves dans un maillage déterminé *a priori*, mais d'aider à se déployer un dynamisme actif dans leur lecture. L'occasion en est parfois fournie par une difficulté de compréhension ou d'interprétation qu'il faut élucider. Mais le maître apporte souvent d'autres livres dûment choisis afin que les élèves se déparent du commerce exclusif de telle ou telle œuvre singulière. Afin qu'ils identifient des points communs entre elle et d'autres livres. Afin qu'ils déportent leur attention d'effets singuliers et qu'ils prennent leurs tentatives de compréhension ou d'interprétation « de plus haut », en mobilisant de plus amples savoirs, en embrassant des points de vue plus larges. Et de fait, la pensée en réseau(x) sert tout à la fois des objectifs divers, d'élucidation, au contraire d'opacification ou de nourrissage culturel.

La mise en réseau programmée

Dès lors qu'il propose un travail sur un réseau, le maître poursuit deux grandes visées. D'une part, comme l'écrit Bernard Devanne, il travaille sur la posture des élèves, sur leur manière d'aborder le texte. D'autre part, il poursuit des objectifs d'enseignement. Car les élèves, dans l'activité comparative, décontextualisent les points communs et commencent à conceptualiser les éléments d'une écriture littéraire (motifs, procédés rhétoriques, stratégies narratives, etc.). Ceux-ci accèdent alors à une sorte d'indépendance à l'égard des œuvres mêmes qui les ont fait d'abord percevoir. Il faudra bien sûr des années avant que les éléments d'écriture littéraire ainsi aperçus soient pensés au point de souffrir d'être contrôlés. Du point de vue d'une maîtrise de ces aspects techniques, les bénéfices cognitifs d'un travail sur la littérature à l'école primaire ne sont tangibles qu'au collège, voire au lycée, guère avant.

Il apparaît donc que le premier travail du maître est d'identifier ce qui mérite d'être pensé en réseau par les enfants. Cette première tâche n'est pas simple, elle suppose chez les maîtres une compétence de lecture qui leur permette de détecter les enjeux cognitifs et culturels de l'œuvre en question, de déterminer exactement l'origine de ses effets, les aspects qui offrent de la résistance aux élèves, etc. Il faut aussi que le maître sélectionne les livres avec lesquels la comparaison peut être productive, qu'il sache donc mobiliser une culture importante, et pour cela qu'il ait lu beaucoup de littérature pour la jeunesse, avec l'attention et la vigilance suffisante.

La deuxième tâche est de prévoir le dispositif didactique. Plusieurs organisations sont possibles : les livres peuvent être disposés sur le présentoir du coin lecture de sorte que ce soient les élèves eux-mêmes qui s'en emparent parce que d'eux-mêmes ils perçoivent le bénéfice d'une comparaison ; les livres peuvent, à l'initiative du maître, être distribués à l'ensemble de la classe ou répartis entre les élèves ; ils peuvent aussi apparaître successivement dans un ordre concerté. Le point de départ de l'étude peut être une opacité plus ou moins artificiellement construite par le maître, une demande explicite de sa part, la simple curiosité des élèves. Tout est possible, le juste choix dépendant de ce qui se passe dans la classe, de ce qui peut se passer dans la tête des élèves, et au fond de la raison qui a incité le maître à proposer un travail en réseau.

Un exemple développé

Complexifier la perception du personnage

Dans une classe de CE2, au début de l'année, la maîtresse⁶⁵ constate que les élèves ont bien appris à lire, qu'ils savent déchiffrer et intégrer l'information, mais qu'ils ne se concentrent que sur les personnages et leur devenir, qu'ils n'apprécient que les histoires d'«aventure», qu'ils restent étrangers à toute lecture symbolique. Elle souhaite les amener à saisir d'autres éléments dans leur lecture que ceux qui leur servent à déterminer si l'histoire se terminera bien ou mal. Le support qu'elle choisit est *Tillie et le Mur*, de Leo Lionni. Un peuple de souris vit près d'un mur. La plus jeune, Tillie, veut aller voir à quoi ressemble le monde de l'autre côté. Elle entraîne ses congénères dans son entreprise. Après de multiples tentatives, elles finissent par creuser un tunnel et découvrir cet autre monde. Déception ! Il est en tous points semblable à celui qu'elles ont quitté, sauf un caillou, un « caillou de cérémonie », identique aux objets dont Tillie avait rempli ce monde d'au-delà du mur dans une sorte de rêve éveillé. L'illustration du livre montre clairement cette identité entre le caillou de cérémonie et le fruit de l'imagination de Tillie, mais le texte n'en dit rien. On y lit seulement cette parenthèse : (*avait-elle déjà vu ça quelque part ?*).

La maîtresse donne à lire le texte sans les illustrations. Les élèves lisent l'histoire d'une héroïne prestigieuse qui parvient à ses fins et mène tout un peuple vers une sorte de délivrance. Seuls deux

⁶⁵ Il s'agit de Véronique Sudre, École Nestor Perret, Clermont-Ferrand. Cet exemple a été présenté dans un article de *Repères* n°19.

élèves s'interrogent sur l'énigmatique parenthèse. La maîtresse engage alors la classe dans un travail de relecture, pour essayer l'élucider le sens de cette formule. L'incertitude persiste jusqu'à ce que les illustrations soient montrées. Les élèves modifient alors leur compréhension du personnage de Tillie, qui n'est plus seulement perçu comme un héros courageux et ingénieux, mais devient une figure charismatique qui par son imagination est capable d'anticiper, voire d'approcher le sacré des cérémonies.

Conduire à une lecture symbolique

Confortée par l'issue satisfaisante de cette lecture, la maîtresse envisage de travailler sur le même script, afin que les élèves mobilisent cette perception plus complexe du personnage. Elle sélectionne alors des livres où un personnage franchit un mur. Dans *Max et Gardénia*, de Fred Bernard, un jeune chat vit dans un jardin très protégé. Une nuit, il voit sa mère kidnappée par des méchants venus d'au-delà du mur de clôture. Parti à sa recherche, il va découvrir que tout ce qui y semblait inquiétant n'était qu'apparence, rumeurs, topiaires, jeux de masques. Dans *Volubilis et les trois jardins*, de Claude Bernos, une petite fille s'étiole auprès de sa grand-mère dans un monde confiné et rêve de voir le monde. Au fur et à mesure qu'elle grandit, la grand-mère lui confie la clef de chacun des trois jardins avec promesse — du moins à l'occasion de ses huit ans et de ses dix ans — d'un retour à une heure précise. Le script se complique cependant du fait que Volubilis ne développe aucune image du monde espéré et que, dans chacun des jardins, elle rencontre un personnage lui annonçant que l'univers découvert n'est pas encore le monde, que le monde est encore plus loin, derrière un autre mur. Dans *Le Mur*, de M. Esteban, le script est très épuré, ce qui le rend délicat pour les élèves. Le personnage n'a pas de nom, il passe sa vie à vouloir franchir le mur sans développer aucune image de ce qu'il espère découvrir, il finit par apercevoir, derrière le mur, une chose qui reste cachée au lecteur.

La maîtresse propose aux élèves les livres dans l'ordre ici suivi. Elle vise ainsi une difficulté de plus en plus grande dans la gestion de la posture de lecture. *Max et Gardénia* peut se lire comme un livre d'aventure et c'est une histoire qui se termine bien. *Volubilis et les trois jardins* ne peut se lire simplement : la fin en est indécidable, ni heureuse ni malheureuse. Le dernier personnage rencontré par Volubilis est un jeune garçon nommé étrangement Zoé, qui l'invite à le rejoindre sur un arbre sans nom, pour fermer les yeux et découvrir alors le monde, monde apparemment à chercher dans l'intimité de ses rêveries propres. Le dernier ouvrage, avec ses blancs vertigineux, constitue le point le plus éloigné de la posture initialement adoptée par les élèves : ici nulle aventure, un personnage fantomatique, une issue à peu près insaisissable, fondamentalement décevante en tout cas pour un lecteur en mal d'identification.

Les élèves perçoivent très vite le motif du franchissement du mur comme l'élément commun entre les ouvrages. Ils construisent très vite un schéma qui oppose le monde en deçà et au-delà du mur, ils introduisent vite, à cause du « caillou de cérémonie », la distinction entre le monde de l'au-delà imaginé par le personnage et le monde de l'au-delà effectivement rencontré. Ils compliquent leur

schéma d'un système de tiroirs pour rendre compte des rencontres successives faites par Volubilis. Ils identifient les blancs ménagés par le narrateur d'Esteban. En quelque sorte, sans perdre leur empathie pour le héros, ils investissent dans la compréhension des variations du motif, des stratégies narratives et des différentes occurrences du mur. Aussi déclarent-ils au terme de la lecture de *Volubilis et les trois jardins* : « Derrière les murs, il y a ce qui fait peur. » Après celle du *Mur*, ils hésitent entre l'idée que ce mur pouvait représenter la mort, ou bien toute entrave à la liberté. La tâche de lire s'est bel et bien enrichie à leurs propres yeux de l'appréciation d'un enjeu symbolique. Leur posture s'est modifiée.

Faire conceptualiser un motif

Mais le travail ne s'arrête pas en si bon chemin. La maîtresse propose d'explorer d'autres configurations, celle où l'on construit un mur, celle où l'on regarde un mur. Elle a donc recours à un autre dispositif : elle met simultanément en circulation trois versions des *Trois Petits Cochons*, l'une très inspirée par le film de Walt Disney, la seconde qui pose le cochon précautionneux content d'être débarrassé de ses frères et la troisième, une parodie, *Les Trois Petites Cochonnes* de F. Stehr, qui inverse les valeurs de solidité (ici synonyme d'ambition sociale et de préoccupation matérialiste) et de fragilité (ici synonyme de disponibilité et d'invention rusée). Les élèves comprennent assez vite que cette configuration renvoie au débat idéologique de la valeur du travail. Plus tard, c'est *Le Livre de la Lézarde*, d'Yves Heurté, qui est proposé aux élèves, histoire tragique d'un poète condamné pour outrage au Prince à passer le restant de sa vie face à un vieux mur, comme au piquet. Ils entrent dans cette lecture difficile grâce à leur parcours : ni obstacle à l'appétit du personnage ni objet d'une construction, le mur leur paraît fonctionner comme un miroir. La grande question est de savoir si le personnage reçoit passivement les images de ce qu'il perçoit du mur ou s'il n'y projette pas sa propre fantasmagorie intérieure. Lors de cette nouvelle étape, la posture des élèves se modifie encore, leur lecture se complique d'une prise en compte du motif en tant que tel, percevant dans ses différents traitements l'indice d'intentions contrastées. Ils perçoivent ainsi le motif comme une instruction de lecture qui leur permet de saisir la portée symbolique de l'ensemble de l'histoire : le mur qu'on franchit indique une histoire initiatique, le mur qu'on construit une histoire moralisante et celui qu'on regarde une histoire introspective.

Pourachever chez les élèves une prise de conscience, pour continuer l'amorce de cette décontextualisation, la maîtresse propose à la fin de l'année un travail de classement de tous les livres lus à des périodes différentes. Les élèves mettent facilement en évidence les trois catégories des « murs qu'on franchit », « murs qu'on construit » et « murs qu'on regarde ». Puis la maîtresse réunit une dizaine de phrases qui présentent des murs, tirées d'ouvrages divers (voir annexe). Elle demande alors aux élèves, comme dans un jeu, de quelle catégorie relèvent les histoires d'où étaient extraites ces phrases. Certes, le travail reste inachevé, tous les fragments n'ayant pas suscité un juste commentaire. Mais à cette occasion, les élèves poursuivent leur investigation. Ils enrichissent ainsi

leur perception symbolique des « murs qu'on regarde » : dans ces histoires, « le personnage accepte une limite » et aussi « il y a quelque chose de vivant qui s'oppose au mur ». Surtout, ils approfondissent, légitiment et enracinent leur attention nouvelle aux valeurs symboliques des motifs.

Conclusion

Dans cet exemple, le travail se noue inextricablement autour des deux visées, sans que l'une marque une importance supérieure à l'autre. Ou plutôt, il nous semble que le maître peut intervenir efficacement sur la posture spontanément adoptée par les élèves dans la mesure même où il définit une cible à la comparaison, qui est par là élevée au rang d'objet d'enseignement. Parce qu'ils sont en situation d'éprouver le bénéfice d'une attitude comparative, c'est-à-dire parce que le maître a choisi les livres et le dispositif adéquats, les élèves acceptent de diversifier leurs accès aux œuvres et complexifient les gains qu'ils en espèrent. Ils parviennent ainsi à lire à proprement parler en réseau, à ne pas séparer l'œuvre singulière qu'ils ont sous les yeux des autres œuvres qui peuvent lui être apparentées. Sans doute, chez le lecteur expert, la mobilisation de la bibliothèque intérieure s'opère-t-elle spontanément. Mais dans le cas d'élèves qui apprennent à lire, on peut penser qu'il importe de baliser le parcours pour leur faire vivre l'intérêt de ce qui tout d'abord leur apparaissait comme des chemins de traverse.

Annexe

Voici des phrases extraites de sept histoires. À ton avis, à quel type d'histoire chacune appartient-elle ? Est-ce une histoire de mur qu'on franchit ? de mur qu'on construit ou de mur qu'on regarde ?

Tu soulignes les mots qui t'ont aidé à répondre.

Histoire A

À la sixième fois, sur sa tour de granit,
Si haute qu'au sommet l'aigle faisait son nid,
Si dure que l'éclair l'eût en vain foudroyée,
Le roi revint...

Histoire B

Je longeais tous les jours ces hauts murs, d'où dépassaient seulement les feuillages de larges tilleuls.

Histoire C

C'était un long, un interminable mur gris et la prairie devant lui exhalait un merveilleux parfum

Histoire D

Et entre les pierres grises, une fleur s'obstinait à pousser, dressant haut sa petite tête mauve.

Histoire E

Là se dressait un très haut mur, lisse, abrupt. Apparemment, il n'y avait aucune porte ni aucune prise.

Histoire F

De gros moellons habilement ajustés lui donnaient un air à résister à tout : j'avais trouvé un abri.

Histoire G

De l'autre côté de la cour, un mur barrait la vue. Quand il prenait son café, debout près de la fenêtre, il contemplait longuement cette triste façade. Il cherchait, dans la configuration des pierres, dans le réseau des joints, des signes obscurs de la chance qui lui avait manqué.

Bilan de l'exercice :

le mur qu'on franchit	le mur qu'on bâtit	le mur qu'on regarde
<ul style="list-style-type: none"> - il y a un au-delà qu'on imagine - le personnage veut trouver une réponse à ses peurs - le personnage a envie de voir de l'autre côté, il désire - le mur est au bout d'un jardin, d'une route... 	<ul style="list-style-type: none"> - le mur est plus ou moins solide, plus ou moins cher, plus ou moins efficace - le mur est une habitation - le personnage veut se protéger - le personnage court un danger 	<ul style="list-style-type: none"> - le mur est souvent vieux - quelque chose de vivant s'oppose au mur - le personnage accepte une limite - le mur est un support

<ul style="list-style-type: none"> - On parle de la taille (longueur / hauteur) - On parle de ses ouvertures - On dit ce que le mur laisse ou ne laisse pas voir 	<ul style="list-style-type: none"> - on parle de sa solidité, en quoi il est fait - on dit la qualité du mur 	<ul style="list-style-type: none"> - on parle de s'il est grand ou petit - on parle de sa peinture - on dit le contraste entre le mur et le vivant
---	--	---

L'aide à la lecture (3)

Christine Campoli, formatrice à l'IUFM d'Amiens

Légitimité des réseaux

Bernard Devanne a évoqué le cas d'élèves de Grande section qui « *refaisaient des liens* » (avec des albums lus en petite section) et du bonheur que le maître en éprouvait. La question qui agite les maîtres est bien évidemment celle-ci : comment aider les jeunes lecteurs à tresser des liens entre les textes ? Pierre Sève en a donné un exemple. Je poursuivrai la réflexion dans ce sens. La notion de réseau doit en effet être pensée, non comme une addition de lectures, mais comme un dispositif heuristique qui vise un triple objectif :

Premièrement, le réseau vise à développer une posture spécifique de lecteur, comme l'a rappelé Catherine Tauveron en citant Michel de Certeau, lecteur braconnier qui met en relation et tisse.

Deuxièmement, le réseau cherche à accroître et à structurer la culture du jeune lecteur : il est donc un objet d'enseignement. Sans culture, il n'est pas de lecteur littéraire possible, l'acte de lire nourrissant le fait de savoir lire.

Troisièmement enfin, le réseau aide à lire en éclairant des zones d'ombre dans un texte et en faisant découvrir des terres inconnues. On pourrait citer l'exemple d'élèves de deuxième cycle lisant et relisant *Papa* de Philippe Corentin et y prélevant à chaque fois de nouveaux indices, inventant de nouveaux tissages grâce à de nouvelles mises en résonances du texte : « Corentin, on le connaît de mieux en mieux et on sait bien qu'il cherche à nous tromper ».

Le réseau dont nous parlons ici est spécifique aux textes littéraires, constitutif en quelque sorte de la lecture littéraire. Certes, il peut s'apparenter à d'autres rapprochements de textes, tels que ceux qui permettent au jeune lecteur d'apprendre à circuler dans la diversité des écrits, par comparaison et repérage des similitudes et des différences. En cela d'ailleurs le réseau ne se conçoit que dans une démarche de construction et de structuration des savoirs, mais il est ici à entendre et à saisir dans sa singularité ; il concerne la lecture littéraire et rien que celle-ci. Là où Bernard Devanne emploie l'expression « *penser en réseau* », je préfère parler de *lecture en réseau*, je ne suis pas certaine qu'il s'agisse de la même chose. Pour reprendre brièvement Genette, c'est parce que tout texte littéraire s'inscrit toujours dans d'autres textes qu'il réagence ou avec lesquels il entretient une sorte de dialogue que le réseau s'impose comme une évidence. C'est lui qui va mettre en évidence qu'une part de la cohérence du texte littéraire provient des relations qu'il entretient avec d'autres textes. Constitutif d'une conception interprétative, le réseau est donc également un outil au service de la formation du lecteur littéraire.

Quels réseaux ?

Si le réseau est un instrument didactique qui n'aurait rien à voir avec un quelconque rapprochement spontané, la difficulté pour les maîtres et en particulier pour les jeunes maîtres réside dans la constitution des réseaux. Les mêmes questions reviennent sans cesse dans l'espace de la formation : quel réseau puis-je constituer ? Y a-t-il de bons ou de mauvais réseaux ? Dans quel réseau pourrait-on mettre tel ouvrage ? Ces interrogations soulèvent à leur tour d'autres interrogations. Est en jeu la propre lecture de chaque maître et notamment la crainte de ne pas savoir suffisamment bien lire. Nous sommes ainsi en plein paradoxe : en effet, il n'est pas impertinent de penser que certains réseaux sont plus mauvais que d'autres (ou plutôt moins efficaces que d'autres), à commencer par les réseaux thématiques. Dans le même temps, on peut difficilement soutenir l'idée que sa lecture propre est meilleure que celle d'un autre, et partant que son réseau est meilleur.

Concernant le thème, il paraît nécessaire de repérer le lieu commun qui se cache sous ce mot et de traquer les fausses évidences. Parler du thème revient à penser la littérature comme un embellissement du réel ou une ornementation. La littérature parlerait ainsi de la fuite du temps ou de l'amour. On voit combien un réseau constitué sur l'un de ces thèmes ne serait pas de grande utilité pour la formation du lecteur — car il pourrait embrasser presque tous les textes.

Et pourtant tout se passe comme si nous n'en avions jamais fini avec le thème : chassé par la porte, il revient par la fenêtre et ... au galop. Le rapprochement thématique est probablement ce qu'on convoque en premier, et c'est peut-être aussi ce qu'au bout du compte on construit. Si l'on examine dans la lecture la part qui revient au texte et celle dévolue au lecteur, le thème (re)devient tout à fait noble. Il ne s'agirait plus de penser le thème comme « ce dont parle le texte », mais comme une conception du lecteur, un lecteur qui dans une démarche interprétative thématiserait en quelque sorte le texte (ainsi *Yakouba* parlerait pour certains du pacifisme, pour d'autres de l'honneur⁶⁶). Il y aurait par ailleurs une erreur fondamentale à vouloir extraire des thèmes de la littérature : la littérature nous parle sans cesse de la vie, de la mort, de la liberté et où les élèves font partie de cette humanité dont il est question.

Pourtant, bon nombre de réseaux strictement thématiques (qui rappellent tant une certaine pédagogie fourre-tout — par thème justement) conduisent souvent les maîtres à des impasses. Je prendrai pour exemple une jeune stagiaire démunie face à « son réseau » sur les animaux de la ferme : « J'ai fait la poule, j'ai fait le cochon, j'ai fait le lapin et maintenant je fais quoi ? » et qui ne savait plus comment intéresser ses jeunes élèves de grande section. La réponse vient souvent des élèves eux-mêmes, et ce sont eux en l'occurrence qui ont fait sentir à la maîtresse que le réseau proposé n'était pas pertinent.

⁶⁶ Cf. *supra*, Catherine TAUVERON, « La lecture comme jeu, à l'école aussi », Annexe B.

Des précautions d'usage

Entre rapprochement spontané, subjectif et formalisme excessif, le réseau peut devenir la pire des horreurs pédagogiques. Il ne faudrait pas avoir échappé à une polarisation sur la compréhension pour entrer dans une nouvelle obsession : celle du réseau. Il importe avant tout de ne pas oublier l'élève, jeune lecteur singulier qui a besoin de temps, qui vit et lit dans un temps donné. Le moment de la lecture est toujours inscrit dans un temps et le réseau n'est qu'un ordre possible, significatif, une construction historique et donc modifiable. Si les motifs de constitution des réseaux sont déterminables en fonction d'objectifs, ils ne sont jamais finis. Chaque nouveau texte lu réinterroge le réseau, chaque nouvelle lecture le déstabilise et à son tour réinterroge la lecture. Le réseau ne peut donc se penser que dans la durée et comme indéfiniment provisoire. Il convient également de rappeler que la seule démarche pertinente est de lire les textes : trop de jeunes maîtres pensent le réseau avant le texte et peuvent ainsi chercher à constituer des réseaux à partir de titres.

Enfin, la résonance spontanée est toujours momentanément une bonne réponse ; les réflexions du type « ce texte me fait penser à ... » peuvent ouvrir des pistes intéressantes. Mais la question cent fois posée aux formateurs « Ce texte, de quoi pourrait-on le rapprocher? », si elle est fondamentalement légitime, présente un risque majeur : elle laisse supposer que l'on peut dire comment il faut lire les textes. Les formateurs et les chercheurs proposent des réseaux et se risquent à des interprétations, ce qui ne doit pas empêcher de revendiquer les tâtonnements pour les maîtres comme ensuite (mais pas au même moment) pour tous les élèves. Et s'il n'y a pas de bons et de mauvais réseaux, il importe de se rendre compte que certains réseaux induisent ou produisent certains effets de lecture alors que d'autres conduiront à des lectures différentes, voire même à des impasses.

En guise de conclusion, je prendrai l'exemple d'un album de la liste intitulé *La fabuleuse découverte des îles du dragon*, rapproché dans la notice de présentation de Homère, Gulliver et François Place (*Les Derniers Géants*). Il s'agit bien d'un récit de voyage et à ce titre les liens proposés sont justifiés. Pourtant, tout dans cet album participe d'une mystification et pousse le lecteur à croire qu'il s'agit d'un authentique récit de voyage — à commencer par le sous-titre : *Journal de bord*. Le paratexte, qui a toutes les apparences d'un paratexte éditorial, participe lui aussi à cette mystification. Seule une petite phrase à la fin du texte de présentation sur la quatrième de couverture peut mettre en éveil le lecteur (« À la frontière du mythe et de la réalité... ») quand tout, glossaire, notice biographique, croquis, titre et sous-titres, contribue à duper le lecteur. Aussi certains maîtres chercheront-ils à permettre aux élèves de déceler la mystification et d'en éprouver du plaisir. Il s'agira alors de construire un réseau qui aidera à déjouer les pièges de la mystification. Homère, Gulliver et François Place font résonner l'album d'une autre manière, en l'inscrivant dans une histoire littéraire, le chargeant d'historicité, l'inscrivant dans ce temps où littérature et philosophie n'étaient pas distinctes. Réseau pertinent, mais qui vise un objectif différent et répond à des besoins différents. Et

c'est au maître qu'il revient d'identifier ces besoins... et de se risquer à l'aventure de la lecture littéraire.

L'aide à l'écriture

Bernard Devanne

Des réseaux de textes dans la logique du projet d'écriture

Il s'agit ici d'envisager la question de l'organisation des textes en réseaux tels qu'ils se trouvent impliqués dans la logique du projet d'écriture : mise en dynamique du projet, puis gestion des problèmes rencontrés aux différents stades de la production des textes. Car c'est bien la production de textes qui est décisive : ainsi, par exemple, à la page 11 du *Document d'application des programmes — littérature cycle 3*, on lit successivement : « C'est au moment où il écrit que l'enfant peut comprendre comment fonctionnent les systèmes énonciatifs des œuvres qu'il a lues », « c'est encore en écrivant que l'élève prend la mesure du rôle et de la place qui sont attribués au lecteur dans les œuvres ». *Comment dire de façon plus transparente que la meilleure lecture, c'est l'écriture ?*

Prenons l'exemple des récits policiers. Il faut se poser en premier lieu la question du « faire » : quelles sont les conditions requises pour basculer du côté du *faire*, pour engager tous les élèves dans la dynamique de l'écriture — puis pour organiser ensuite des « dispositifs de réussite » ? Il paraît indispensable de mettre en circulation un certain nombre de livres, dont différents aspects seront mis en relation par les élèves au fil de leurs lectures, au fil des semaines et des mois. Pour que chacun puisse à tout moment choisir sa lecture, il faudrait mettre en circulation une cinquantaine d'ouvrages dans une classe de trente élèves. Les lectures magistrales sont choisies de façon à être tout particulièrement porteuses de ces liens potentiels. Ce sont bien entendu des lectures intégrales, « déroulées » quotidiennement, par exemple chapitre après chapitre.

Afin de constituer pour tous les élèves un espace culturel de référence, ces lectures revêtent un caractère particulièrement important. On y insistait dès *La Maîtrise de la langue à l'école*, et les *Programmes* de 2002 précisent, dans le paragraphe consacré aux lectures personnelles des élèves : « Un livre par mois au moins devrait être considéré comme une base même si l'on sait que, pour certains élèves, les lectures personnelles du cycle 3 passent encore beaucoup par la lecture à haute voix des adultes. » Ce sont également des lectures fragmentaires, qui sont autant d'invitations pour les enfants à se saisir des ouvrages dont ces lectures, judicieusement choisies, sont extraites. L'enseignant initie des conduites de regroupement et de recouplement de la part des élèves, conduites qui seront « rentabilisées » à différents moments de l'écriture. Le premier exemple auquel on peut penser est celui des débuts de roman : le maître lit tel jour plusieurs débuts de roman, ce qui constitue une double invitation, à la lecture individuelle d'une part, à la comparaison des *manières de commencer* d'autre

part. Le cycle 3 doit en effet faire passer les élèves d'une représentation standardisée de type « début de contes » à la conscience des multiples manières de commencer que proposent les romans.

La conduite d'un projet d'écriture longue doit être préparée par toutes ces lectures pendant les premiers mois de l'année scolaire. Durant cette période, il est important de proposer des formes d'écriture plus brèves. Dès le moment où, par exemple, les récits lus en lecture magistrale commencent à dialoguer entre eux, de même que dialoguent entre eux les journaux intimes lus parallèlement, les élèves deviennent capables de réécrire un récit policier assez concis sous la forme du journal du détective : si le récit choisi est à la troisième personne et au passé simple, la réécriture devient l'occasion de manipuler la transposition du système du récit au système du discours. Plus rapide, mais posant dans son principe les mêmes types de problèmes, la transformation des passages relatant les événements criminels en articles de presse de type « faits divers ». Par le jeu des lectures et de ces pratiques d'écriture, les élèves ont stabilisé, à la fin du premier trimestre ou à mi-année scolaire, des références et des manières de faire propres au genre considéré.

Les réseaux d'extraits romanesques peuvent être mis en œuvre à l'occasion du traitement des problèmes d'écriture. Le *Document d'application des programmes* souligne qu'« il appartient à l'enseignant de nourrir le travail des élèves en présentant des textes du même genre qui viennent répondre aux questions successives que se posent les élèves et aux difficultés qu'ils rencontrent ». C'est autour des questions successivement posées et des difficultés successivement rencontrées qu'on peut montrer en quoi il est important que les extraits proposés se fassent écho, se mettent à « dialoguer », s'organisent en réseaux. Deux liens peuvent être tracés, avec l'évaluation à l'entrée en 6^e d'une part, avec les « ateliers de lecture » d'autre part.

Depuis quelques années, les évaluations à l'entrée en 6^e de la capacité à produire un écrit narratif s'organisent en trois plans : grammaire du discours, grammaire de texte, grammaire de phrase. En somme, pour la grammaire du discours, apparaissent des items « contextuels » — production d'un récit, respect de la situation, prise en compte des éléments proposés — et les deux points forts organisateurs de l'énonciation : cohérence du système pronominal, cohérence des temps. En grammaire de texte, on trouve successivement la gestion des indices spatiaux, des indices temporels, la progression des informations, les substituts et la ponctuation, cette dernière y trouvant tout particulièrement sa place. En grammaire de phrase, cette année-là apparaissaient simplement la syntaxe et l'orthographe. Au fil des années, on peut relever des évolutions : en 2001, par exemple, deux items sont consacrés aux substituts : cohérence dans l'emploi des substituts, variété dans l'emploi des substituts. Les parcours de lecture et de relecture, organisés en réponse aux questions posées et aux difficultés rencontrées, croisent nécessairement les différents « étages problématiques » identifiés par les critères retenus dans l'évaluation nationale.

C'est justement à ce point de mon raisonnement que les ateliers de lecture, tels qu'ils sont définis, peuvent poser problème : ils sont décontextualisés et revendentiquent leur artificialité (*Document d'application*, p.64). Les aspects problématiques soumis aux travaux des ateliers sont successivement

« le lexique », « la morphosyntaxe », « la cohésion du texte » (substituts, connecteurs). Soit, dans un ordre différent, quelques-uns des points de l'évaluation à l'entrée en 6^e, s'agissant de la grammaire de texte et de la grammaire de phrase. On voit bien qu'il s'agit de problèmes majeurs de l'écriture. Comment accepter de les renvoyer à des ateliers dont l'objet est de traitée hors contexte des problèmes envisagés du seul point de vue de la lecture ? Je vais essayer de montrer comment les textes proposés à la *relecture* des élèves peuvent répondre aux problèmes rencontrés dans l'écriture *parce qu'il s'organisent en réseaux*, tout en « travaillant » sur ces mêmes plans la résolution des difficultés de lecture.

Des ateliers de re-lecture en réseaux

En septembre 1997, lors de l'évaluation à l'entrée en 6^e, l'élève devait intégrer dans un texte d'une vingtaine de lignes la phrase : « A ce moment, un bruit étrange lui signala qu'il (elle) n'était pas seul(e) dans la maison. » Problème d'écriture complexe : c'est à la fois la gestion d'un récit de point de vue dans le contexte 3^e personne/passé simple, l'utilisation des indices sonores et les réactions du personnage (ce n'est pas un récit d'action, c'est un récit de réactions).

Soient trois textes qui répondent au problème d'écriture ici posé, le premier et le dernier faisant partie de la sélection officielle. Il s'agit de montrer dans une classe comment la perception d'indices (ici sonores, mais ils peuvent aussi bien être visuels) organise la construction du sens pour le personnage, et cela dans des mises en texte très différenciées. La présentation qui suit n'a rien à voir avec ce qui se passerait en classe : dans la classe, il y aurait plus de textes, donc du temps, des interactions, des sinuosités. Dans une perspective d'approche en réseaux, il ne s'agit pas d'analyser chacun des textes successivement mais de les faire dialoguer.

Le premier texte est extrait du roman d'Irina Drozd, *Un tueur à ma porte*. Daniel, le personnage principal, est temporairement aveugle à la suite d'une exposition imprudente à la réverbération sur la neige. Soit la page suivante, page de gauche dans le livre.

Quelque chose le réveilla. Daniel mit quelques instants à comprendre ce que c'était. Un cri. Un toussotement bizarre qui se termina par une note suraiguë. Et puis des râles qui résonnèrent dans le silence de la nuit. Machinalement, il alluma la lumière. Ses yeux se mirent aussitôt à pleurer. Il les ferma et comme les râles s'accentuaient, il se leva lentement.

Il se dirigea vers la fenêtre à tâtons, sortit sur le balcon et rentra aussitôt, surpris par le froid. Il se rendit compte qu'il n'avait pas fermé les volets. Les râles s'étaient arrêtés net, mais la toux continuait.

Daniel eut très peur. Quelqu'un était peut-être blessé ? Il se demanda ce qu'il devait faire. Il voulut appeler, mais il se ravisa. Il ne savait même pas quelle heure il était.

34

Dans une classe, il est vraisemblable qu'un questionnement étant construit (par exemple à partir des productions « Un bruit étrange »), des remarques apparaîtraient sans doute dès ce moment.

Voilà maintenant la page de droite.

L'homme avait donné plusieurs coups de couteau, espérant qu'au moins l'un d'eux serait mortel.

Il n'avait pu s'empêcher de tousser encore, et une lumière s'était allumée dans l'immeuble d'en face. Un gamin était apparu sur un balcon. L'homme s'était aussitôt rejeté en arrière, derrière un pilier, entraînant avec lui le corps inerte de Christian Franval. Il devait s'empêcher de tousser à nouveau, et s'étouffait presque. Le gosse était vite rentré dans l'appartement. L'homme avait laissé tomber le corps de sa victime et s'était précipité vers sa voiture.

Daniel entendit une voiture

démarrer. C'était stupide. Il avait trop d'imagination. Il n'était pas dans un polar ! Il n'avait qu'à se recoucher et dormir. Il devait déjà être très tard. Il n'y avait jamais personne dans

35

On le voit, dès lecture faite de la page de droite, le lecteur est interpellé sur la question du « point de vue » : point de vue du garçon, puis point de vue du tueur. Cette lecture demeure assez approximative. En toute rigueur, il faudrait pour trancher disposer de textes analogues, créer d'autres liens. Pour aller vite, disons que les effets de focalisation sur Daniel sont constants, ils sont sinon absents du moins plus ténus en ce qui concerne l'homme. Il serait plus juste de dire que la scène est une première fois racontée *du point de vue* de Daniel, une seconde fois « à la hauteur » de l'assassin. Autre aspect, qui confirme cette lecture : en page de droite, le récit est au plus-que-parfait, ce qui lui confère son caractère « accompli ». De ce fait, la mise à distance est *sensible* ; le passage du sensible à l'explicite, c'est ce qui se joue dans la durée, grâce à des mises en relation avec d'autres textes de même facture. Il n'y a donc aucune symétrie réelle dans ces deux manières de raconter la même scène.

Un second extrait s'organise non plus autour des perceptions auditives, mais autour des perceptions visuelles. C'est une double page du roman de Carole Martinez, *Le cri du livre*.

la fin des vacances. J'eus peur que la porte ne cède sous ses assauts furieux. Mais elle tint bon.

Mes parents mirent un certain temps à trouver le téléphone, et surtout à le rebrancher. Ils racontèrent leur mésaventure à tante Yvonne qui débarqua immédiatement avec Mémère.

Pendant que les deux femmes remettaient un peu d'ordre dans la maison, j'observais la petite Parisienne. Malheureusement, elle était trop proche et, dans le rond de ma lunette, je voyais son visage par petits morceaux. Il me fallait

recomposer le puzzle, mettre les fragments bout à bout. Le casse-tête était d'autant plus difficile qu'elle ne tenait pas en place. Les bras encombrés de sacs multicolores, elle faisait la navette entre le chalet et la voiture. Parfois, elle s'arrêtait et regardait cet immense pré à flanc de montagne qui monte de nos maisons jusqu'à la forêt de sapins. Un sourire semblait peint sur ses lèvres et, comme son œil démesurément agrandi par le télescope était d'un bleu profond, je décidai, au milieu des bruits de meubles poussés, des débris d'objets balayés, dans l'admirable cacophonie de ma vengeance, peuplée des piailllements de Mémère et des hurlements de mon père, que cette fille serait mon océan à moi et je la nommai Vague.

Rien n'indique qu'il s'agit d'un récit policier : l'observation que conduit le narrateur derrière sa lunette s'apparente à une conduite amoureuse — plutôt qu'en « Souris Noire », ne serait-on pas en « Souris Rose » ? Ou bien faudrait-il voir en cette page une métaphore de la lecture (littéraire) : *recomposer le puzzle, mettre les fragments bout à bout...* est-ce là la raison du choix ?

CHAPITRE III LA MORT DE LA BIBLIOTHECAIRE

Soudain, le sourire de Vague s'éclipsa.

Il y eut comme un remous dans son œil,
la belle eau claire bordée d'écume
s'assombrit d'un coup et la pupille parut
un instant inonder l'iris. Elle fixait le haut
du pré. Je braquai ma lunette sur l'objet
de son regard.

A l'œil nu, elle pouvait à peine distinguer la femme qui courait à flanc de montagne, mais moi, grâce à ma lunette magique, je ne voyais qu'elle. Je reconnus aussitôt Marguerite, la bibliothécaire. Cette petite dame passait ses journées à la mairie, le nez dans ses livres. Elle lisait pour tous ceux qui ne lisaien pas, comme pour compenser leur paresse. Souvent, elle se rendait au chevet des malades pour leur faire la lecture. Elle ne se trompait jamais, au premier coup d'œil, elle

23

Chapitre trois, la mort de la bibliothécaire. Soudain, le sourire de Vague s'éclipsa. Cette articulation narrative pose une question, en écho à celle du « comment commencer ? » de tout à l'heure : comment articuler un chapitre à un autre chapitre ? C'est-à-dire : comment passer de la composition globale et linéaire du récit à une organisation du texte qui provoque des effets de sens – effets d'attente quelquefois en fin de chapitre, effet de relance, voire de « renversement » ici. Après les « non événements » de la page de gauche, un titre, un connecteur de rupture, l'apparition du passé simple. L'événement criminel fait irruption de façon saisissante. Au-delà de l'habileté de l'enchaînement — puisque la rupture narrative s'accomplit littéralement « au fond de l'œil » —, cette page pose un problème très intéressant de point de vue : le personnage spectateur de l'événement voit quelque chose que je ne vois pas (la scène dans son ensemble), mais je vois ce que lui ne voit pas (des détails signifiants). Logiquement, dans la suite du récit, ces deux visions partielles doivent se compléter pour « construire du sens ».

Le troisième extrait consiste en quatre pages d'*Ippon*, de Jean-Hugues Oppel.

première fois, on a décroché, mais il
n'y avait personne en ligne, et on m'a
raccroché au nez ! Maintenant, ça sonne
occupé...

- Tu as sans doute mal refait le

numéro, chérie. Laisse-moi essayer.

Béranger coupe la communication avec l'index. Appuie bien avant de relâcher le palpeur et de pianoter les touches une par une avec soin.

Ça sonne.

- Tu vois, tu t'es trompée, ma chérie !

Cinq minutes plus tard, ça sonne toujours.

Dans le vide.

46

Ce troisième extrait propose à nouveau un traitement d'indices sonores. Dans un premier temps, comme nous sommes ici en fin de chapitre, il conduit une seconde fois à glisser de la problématique initiale issue de la situation d'écriture (le « bruit étrange ») à l'observation d'un choix spécifique de mise en texte (grammaire du discours > grammaire de texte) : la « décision » qui commande le découpage en deux chapitres est-elle du même type que dans l'exemple précédent ?

8

Il y a quelqu'un dans la maison.

Quelqu'un qui a intercepté l'appel téléphonique avant que Sébastien ne le fasse au poste mural de la cuisine, installé près de la hotte aspirante. Quelqu'un qui a coupé la ligne sans lui laisser le temps de répondre.

47

Quelqu'un qui est dans la chambre de ses parents, où se trouve le second appareil. Quelqu'un qui est monté à l'étage en empruntant l'escalier de l'entrée pendant que l'adolescent

prenait l'autre pour venir aux nouvelles.

Quelqu'un qui a égorgé Justine.

Sébastien ne se sent pas bien. La tête lui tourne, sa vue se trouble, ses genoux flageolent et ne le portent plus, il manque s'évanouir. Se retient à la table en Formica, où subsistent les reliefs de sa dernière dînette en compagnie de la baby-sitter qu'il ne séduira plus jamais.

Il sort de la cuisine et tire la porte, incapable de soutenir plus longtemps la vision du cadavre au hideux sourire écarlate.

Revenu dans le vestibule, il rassemble ses esprits. Tout n'est pas perdu, il a entendu sa mère au téléphone avant que l'intrus ne raccroche. Elle va rappeler. S'inquiéter. Rentrer au plus vite avec son père.

Venir le...

48

Au début du chapitre 8, la construction anaphorique sur « quelqu'un » permet d'amplifier l'intensité dramatique. L'effet est redoublé puisqu'il s'agit des pensées de Sébastien, ce qui justifie amplement l'enchaînement : *Sébastien ne se sent pas bien*. Après le « point » fait sur la situation dans laquelle il se trouve, des réactions psychologiques, des réactions physiques. Puis, à nouveau, une séquence de pensées : *Tout n'est pas perdu*, etc. jusqu'en bas de page.

Il entend marcher, au-dessus de lui.

Localise les pas. C'est bien dans la chambre des parents. Il a vu juste : après avoir tué la malheureuse Justine, son

assassin est bel et bien parti explorer les lieux par le premier escalier venu. Une chance.

Sébastien sait à quoi s'en tenir, à présent. Tant mieux. Un judoka avertit en vaut un sacré paquet, c'est maître Li qui le dit. Pas comme ça, bien sûr.

Le plafond craque encore. Sébastien a crié en découvrant la morte, le meurtrier sait qu'elle n'était pas seule dans le pavillon, il va redescendre. Sébastien dispose d'un répit pour agir.

Très bref, le répit.

Sébastien se rue vers la sortie.

Fermée à double tour.

Justine boucle toujours soigneusement la maison après le départ des Béranger. Elle possède un double des clés, qu'elle laisse sur la porte.

49

Première perception auditive du chapitre : *il entend marcher, au-dessus de lui*, etc. Aussitôt, interprétation : *il a vu juste*, etc. On voit qu'on peut repérer comment s'articulent les effets de perception, d'interprétation, les conduites émotionnelles, les initiatives d'action — *Sébastien se rue vers la sortie*. A ce stade, on peut apprécier à quel point les trois textes commencent à dialoguer : ce troisième m'invite à retourner aux deux premiers pour y repérer, de façon plus précise, le « maillage » des perceptions, des pensées, des actions. Je les reprends donc : présentent-ils des principes de construction analogue ?

Le premier ne propose pas, dans un premier temps, de focalisation sur les pensées de Daniel : alternent des évocations de ce qu'il perçoit et ses réactions. C'est seulement en bas de page de droite que le discours indirect libre apparaît sur plusieurs lignes consécutives : *C'était stupide. Il avait trop d'imagination. Il n'était pas dans un polar ! Il n'avait qu'à se recoucher et dormir. Il devait déjà être très tard*, etc. Le second ne présente, en quelque sorte, aucun rapport puisqu'il ne travaille pas — tout au moins dans la double page considérée — sur l'articulation de ces différents plans caractéristiques

d'une « écriture de l'inquiétude », le fait que « tout s'accélère ». Un glissement peut s'opérer ici, du plan de la grammaire de texte au plan de la grammaire de phrase. Dans ce second extrait, la construction d'une phrase est particulièrement complexe. *Un sourire semblait peint sur ses lèvres... et je la nommai Vague.* Phrase qui interroge un « choix d'écriture » : nous abordons ici la question de la composition syntaxique des phrases ; nous ne l'abordons pas comme un contenu grammatical à enseigner, mais comme un choix de gestion syntaxique dans un « parti-pris » d'écriture — et la différence est considérable. La preuve : je retourne au troisième extrait. En page de gauche, *Il manque s'évanouir, point, Se retient à la table en formica, point... Ou, plus loin : Elle va rappeler, point, S'inquiéter, point, etc.* En bas de page de droite, des retours à la ligne en cascade s'ajoutent au caractère elliptique de la syntaxe. Une autre rhétorique.

D'un texte à l'autre, on repère des procédés de mise en texte qui font appel à des structures, des enchaînements de phrases, des valeurs de la ponctuation (j'entends également par ponctuation la « scansion » du retour à la ligne), procédés radicalement différents de part et d'autre. Tout cela peut, au cycle 3, se concevoir de façon explicite à partir du moment où les textes se mettent à *dialoguer*, c'est-à-dire à *se questionner mutuellement*. L'interprétation à voix haute, le travail de la diction peuvent tout particulièrement y contribuer, car ils rendent possible la maîtrise d'une grammaire complexe *et implicite*, indispensable à l'écriture. Ces élaborations intellectuelles peuvent conduire, dans la durée, tous les élèves à répondre de façon pertinente — et différenciée — au problème d'écriture complexe proposé par l'évaluation à l'entrée en 6^e.

Conclusion

Ces réseaux problématisés par l'écriture répondent à des questionnements explicites et inscrivent chacun des élèves en apprentissage dans des relectures attentives et questionnantes, incluant des prises d'initiative (« je crois avoir trouvé un texte qui va nous intéresser par rapport au problème qu'on s'est posé hier »).

Par ailleurs, ces réseaux engagent les élèves dans des conduites de « scrutation » qui font dialoguer des formes de traitements discursifs et/ou textuels et/ou linguistiques, selon les problèmes d'écriture identifiés. Enfin, ils concourent, dès lors qu'ils sont inscrits dans la durée, à l'élaboration d'une véritable « méthodologie de la résolution de problèmes » et, de ce fait, travaillent à *la racine* les progrès de chacun des élèves.

Comment passer d'un livre à l'autre ? Exemples

Bernadette Gromer, formatrice à l'IUFM de Strasbourg

Préalables

Trois albums fonderont ici l'analyse : *Bon appétit Monsieur Renard*⁶⁷, *Tibert et Romuald*⁶⁸ et *Le Roman de Renart*⁶⁹. Il ne s'agit absolument pas ici d'utiliser ces livres comme des moyens d'« appliquer » l'idée de réseau. On devine, bien sûr, que le « renard » y est pour quelque chose, puisque son nom apparaît dans deux des titres. Mais point de renard dans *Tibert et Romuald*, ni sur la couverture ni dans l'album. L'intention du regroupement de ces trois livres, compte tenu de l'ordre de lecture proposé, pourrait toutefois suggérer, pour ceux (nombreux) qui connaissent le premier, utilisé et utilisable dès la Grande section de maternelle, un aménagement d'étapes dans la connaissance des histoires de renards conduisant, au cycle 3, à la découverte de l'une de ses sources : *le Roman de Renart*, ici réécrit en vers par Christian Poslaniec dans une langue accessible qui ne trahit pas le texte original et comprend sept récits : « Renart et les anguilles », « Renart et Isengrin dans le puits », « Renart et la mésange », « La Pêche à la queue » (Renart prisonnier de la glace), « Tibert et l'andouille », « Renart et le corbeau », « Le jugement de Renart », le tout très bien illustré.

Bon appétit Monsieur Renard

L'animal de fable

Humanisation : on le voit attablé comme un humain avec assiette, casserole, cuiller, fourchette, (cf. couverture, première et dernière pages) ;

Désignation : « Monsieur Renard » ;

Mimiques expressives ;

Parole (de même que les autres animaux de l'histoire).

Son caractère ne correspond guère à celui de la tradition qui fait de lui le « rusé » par excellence ; M. Renard compense ses insuffisances par sa prétention et ses vantardises. En effet, il rate tous ses coups, se fait encorner, reçoit une pomme sur la tête et tout le monde se moque de lui (la grenouille, les lièvres, le corbeau, le vermisseau). Un comble : il ne sait même pas chasser, ce qui est montré en

⁶⁷ Claude BOUJON, *Bon appétit Monsieur Renard*, l'école des loisirs, 1996.

⁶⁸ Anne JONAS, *Tibert et Romuald*, François Crozat, Milan, 1998.

⁶⁹ Christian POSLANIEC, *Le Roman de Renart*, François Crozat, Milan, 1997.

deux occasions, l'affût et la course aux lièvres. « Modernisation » du personnage au même titre que ces loups des albums, « convertis » ou malheureux de n'être pas aimés ?

Réalisme et fiction, concret et abstrait

Réalisme : carnivore, le renard se nourrit de ce que mange son espèce (cf. la liste de ses proies) et nullement de ce dont se contentent « certains » (comme le fromage, par exemple).

Fiction : les proies auxquelles il prétend - ruminant, hippopotame, baleine, éléphant, lion (on lui accorde les poulaillers) - sont manifestement disproportionnées et n'existent que dans son imagination (moins le ruminant de sa première déconfiture) ; si elles sont représentées par l'illustration (apparence concrète), on est néanmoins en pleine métaphore (cf. certaine grenouille se voulant aussi grosse que le bœuf, et qui « s'étend, s'enfle et se travaille ») !

Ce mélange est d'un effet humoristique irrésistible, essentiellement lié à la forme du discours : énumération, répétition et variations. La variation étant portée par la langue de l'auteur, soit la série d'expressions décrivant l'action de manger : « j'ai goûté, j'ai dégusté », « j'ai mordu dans », « j'ai visité des milliers de poulaillers où je n'étais pas invité » (double euphémisme), « je mangerai du lion » (expression figurée prise au sens propre), qui s'ajoutent à « savourer », « se nourrir » (terme savant), et se complètent avec « boulotter » (terme familier), « s'intéresser de près à » (euphémisme). La richesse du lexique se manifeste donc de diverses manières. Le jeu avec le sens propre et le sens figuré appartient au même registre (mélange de la réalité et de la fiction), comme dans les expressions « courir deux lièvres à la fois » et « manger du lion ».

Allusions culturelles

La plus évidente des allusions tient à la rencontre de Monsieur Renard et d'un corbeau : on y reconnaît sans peine une référence à La Fontaine, preuves en sont les phrases symétriques du renard (« Tel que tu me vois, j'en ai vu et connu bien d'autres ») et du corbeau (« Ce n'est pas aujourd'hui que tu mangeras du corbeau »). Encore faudrait-il avoir repéré d'autres indices beaucoup plus probants (ce qui n'est pas perçu par tout le monde), c'est-à-dire la langue de La Fontaine que Boujon s'approprie :

- ses désignations génériques ou imagées : le ruminant, une énorme montagne de viande, l'emplumé, Monsieur le carnassier, la moutonnière créature, la gent marécageuse, la gent trotte-menu, l'animal à longue échine, le galant ;

- ses épithètes : un corbeau « spectateur de l'exploit », le renard « volant », l'oiseau « ricaneur », le vermicéau (sic) « gigoteur », ce chat « exterminateur », la bête « scélérate », le lion, « terreur des forêts », épithètes qui parfois se font double : « haletant et honteux », « meurtri et vexé » « honteux et confus », « adroit et matois ».

- ses expressions proverbiales.

On trouve également des références internes (auto-référence) : la grenouille (page de titre et première rencontre), c'est Verdurette, et pourquoi les deux lièvres ne renverraient-ils pas aux deux

lapins de *La Brouille* ? On peut continuer sur cette lancée : si le corbeau est celui de La Fontaine, la grenouille et le « ruminant » renvoient à *La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le boeuf*. Oui ! car « le vermiceau » (sic) ne rappelle-t-il pas « Point de mouche ni de vermisseau », dans *La cigale et la fourmi* ? Attention, cependant : le corbeau est « un » corbeau (qui peut certes rappeler des choses) mais qui ne détient pas de fromage, comme la grenouille est « une » grenouille, soit deux personnages-témoins dont il vaut mieux examiner de près le discours (ils jouent un rôle dans la polyphonie d'ensemble). Quant au « vermiceau », comporte-t-il une faute d'orthographe, ou a-t-on affaire à un ironique jeu de mot (avec vermicelle ?) fondé sur le sens figuré du mot (« petit ver de terre, fig. être chétif et misérable ») et sur le rôle éventuel de nourriture substitutive conféré à la « bête » ?

Reste un incontournable pour les deux personnages : ils en ont « vu bien d'autres », sinon dans les *Fables*, ailleurs peut-être ? Qu'en est-il de Tiécelin le corbeau ? Et surtout de Renart ? Une autre référence se profile (le *Roman de Renart*).

Pour y revenir cependant, Monsieur Renard n'aurait-il pas reçu chez Boujon une bonne « leçon » ? Le corbeau de Boujon, lui, a tiré profit de la sienne : « l'oiseau était sur ses gardes ». Remarquons l'indication de temps (par allusion à un passé) : « Ce n'est pas *aujourd'hui* que tu mangeras du corbeau. »

Structure du récit

Le début et la fin du récit comportent une symétrie significative (attitude identique de M. Renard dans une situation à peine modifiée) qui marque une sorte de retour à la « raison », au sens de : il faut se faire une raison, construction qui relève de la fable. Les épisodes sont de rythme et de longueur variés : la partie de chasse laborieuse se développe sur cinq doubles pages, l'épisode suivant s'y articule au contraire sur un mode rapide (enchaînement de vantardises), tous deux aboutissant à un échec (M. Renard est d'abord encorné par le ruminant et le corbeau lui échappe). Puis, comble de la dérision et périple supplémentaire à rallonges : une pomme tombe sur la tête de M. Renard, et de la pomme sort un asticot qui le nargue. Il ne restera plus à M. Renard qu'à s'accommorder des pommes « sans locataire ».

L'humour et l'ironie

On peut être sensible à l'humour d'un album et ne pas savoir comment en traiter avec les enfants : or il en coexiste ici plusieurs formes qui vont de la compassion amusée (dernière page) à l'ironie : commentaires de la grenouille, du ruminant, du corbeau, du vermisseau, des lièvres (qui utilisent, comme en écho, les termes mêmes du poussin qui, s'envolant de l'œuf que Pinocchio voulait faire frire, se moque de lui, termes que Pinocchio reprendra à son tour pour se débarrasser du chien Alidor : « A la prochaine - Bonjour chez vous. ») Sans compter les multiples aspects de la langue de Boujon (tournures, emploi humoristique de termes savants : « bien entendu, aucun gibier sérieux ne passa à sa portée » ; implicites de connivence avec le lecteur : « un bon coup de corne là où il faut »), dans

leur rapport constant avec l'image (effets de contraste), celle-ci étant déjà humoristique par elle-même car très proche de la caricature.

Tibert et Romuald

La représentation des personnages

La couverture présente Tibert et Romuald dans un rapport direct entre le texte (texte minimal du titre qui a l'importance qu'on sait) et l'image : Tibert (premier terme du titre) correspond au chat, plus grand que nature, qui remplit l'image. Romuald (deuxième terme du titre) désigne le minuscule souriceau qui s'adresse au chat avec des gestes. Le rapport de forces est ainsi immédiatement indiqué (par l'ordre des termes dans le titre, et la différence d'échelle dans l'image).

Le texte décrit ensuite Romuald au moyen d'un court portrait qui est un modèle du genre (à soumettre à des élèves auxquels on recommande invariablement la formule éculée du « portrait physique et moral » !) : « Romuald était un jeune souriceau aux moustaches mal peignées, à la longue queue, et aux idées un peu courtes. » En quelques images éloquentes, tout est dit du personnage : le « physique » est spécifique et connote un comportement. Le « psychologique » se devine sous les mots (« cheveux longs, idées courtes »). L'attribut principal du souriceau est sa longue queue de souris, atout certes, mais fort exposé par ailleurs puisque c'est là-dessus que portent les recommandations des parents : « Sa mère et son père lui répétaient constamment : - Ne mets pas le bout de ta queue dehors ! Ne la perds jamais de vue ! Même quand il fait noir, même quand il n'y a personne, même quand tout est silencieux. Tout ça à cause de Tibert. »

Tibert, lui, est décrit à travers la représentation que s'en fait Romuald qui ne l'a jamais vu : « Romuald l'imaginait comme une sorte de souris monstrueuse avec des pattes beaucoup plus longues, *des dents comme des couteaux, des griffes comme des fourchettes et une serviette toujours nouée autour du cou*, puisqu'on lui avait dit qu'il avait une grande tache blanche sur le devant. » L'image de ce monstre, face au texte, est donc impressionnante.

Ces détails descriptifs (la queue menacée du souriceau ainsi que les « fourchettes » et les « couteaux » de Tibert) vont revenir plusieurs fois au cours du récit car ils sont des éléments de l'action : « Pour écouter l'histoire du livre, Romuald s'assit bien sagement, *la queue entre les pattes*, comme s'il était à la maison avec maman. » C'est avec « la queue bien droite au-dessus de lui » (se souvenant des recommandations) qu'il débarquera chez ses cousins du grenier. Et Tibert posera (comme prévu) sa patte sur la queue de Romuald. Pourtant celle-ci se fera « plus légère » en écoutant l'histoire racontée par le souriceau. Et sous le charme, le chat « rentrera sous lui pattes et fourchettes ».

D'une page à l'autre, le personnage du souriceau continue à se construire : il est sans expérience du monde, naïf, curieux aussi du monde extérieur, mais pris de panique dès qu'il a mis une patte dehors. Il est comme un enfant (incité ici tout particulièrement à s'identifier au personnage), et sa première

sortie donne lieu à de grandes angoisses dites d'une façon qui associe sensations et sentiments (une des qualités essentielles de ce livre étant son art d'exprimer des émotions) : « Il regarda autour de lui et apprit ce qu'était la hauteur, le vide et la solitude. »

Les lieux et l'action

Dans le même ordre d'idées, on voit s'accorder texte et image de façon à faire exister les lieux (une composition se développant la plupart du temps sur la double page s'impose donc), qu'ils soient concrets (Romuald et sa famille logent dans le trou de la bibliothèque) ou fictifs (paysages des histoires et des rêves de Romuald), et à créer non seulement un décor à l'échelle du sourceau toujours vu en contre-plongée (qu'il soit caché derrière le pied d'une table au pied des hauteurs de la bibliothèque, ou surpris escaladant avec peine une marche d'escalier), mais également une atmosphère, une ambiance, dont le rôle est essentiellement tenu par le texte.

L'action coïncide avec la rencontre de Tibert à la neuvième double page : ce temps d'attente assez long permet d'aménager dans l'intervalle une autre rencontre, celle du livre, avec un effet de suspens habile qui atteint son paroxysme à la huitième double page (contraste entre les représentations de Romuald et la réalité). Il s'agit de la première apparition de Tibert dormant sur une malle en haut de l'escalier du grenier, au moment même où Romuald (qui évidemment ne le reconnaît pas) se hisse sur la dernière marche. La rencontre proprement dite se fait d'abord à travers la très belle image (une image textuelle) du « reflet d'une grosse bête *aux dents comme des couteaux* » que Romuald découvre dans les yeux de ses cousins... Aussitôt après aura lieu l'affrontement décisif.

On peut définir cette histoire comme un récit initiatique et proposer alors une interprétation de la notion (« l'action ») qui prend en compte la totalité du récit, de la succession des apprentissages de Romuald à sa maîtrise finale de la situation. A la dixième double page, en effet, la « situation » s'est « retournée », comme le montre l'image où l'on voit, cette fois en « plongée » et de face, Romuald racontant les histoires du livre à Tibert, au milieu de la foule des souris. Il ne reste de ce dernier qu'un gros plan sur la patte à l'angle gauche de la page : l'exterminateur des souris n'a plus la vedette et glisse en coulisses ; le sourceau est devenu la star du jour. L'image illustre ce « retournement » par un retournement du dispositif de la couverture (repris et agrandi sur la double page précédente) où un Romuald minuscule et vu de dos racontait des histoires à un Tibert géant, vu de face et qui le surplombait.

La lecture sous tous ses aspects

Pour Romuald, les lignes imprimées sont « de drôles de petits insectes noirs aux pattes fines, alignés en rangs identiques et très sages sur le papier blanc ». Il va renifler deux fois l'objet inconnu, le mordre. « Romuald regardait le livre sans comprendre à qui pouvait bien servir cette chose étrange qui parlait et ne se mangeait pas. » « Moi, on me mange avec les yeux, mais comme tu es petit, tu vas m'écouter. » Plus loin, très sentencieusement : « Si tu m'avais mangé, tu n'aurais rien su, rien

entendu, rien appris. Si tu avais mangé ne serait-ce qu'une seule de mes pages, tu n'aurais plus rien compris. » Le livre « parle » ? Façon d'évoquer le lecteur : n'est-ce pas lui qui « fait parler le livre » ?

Le monde des histoires

Romuald va découvrir des histoires « comme il n'en avait encore jamais entendu », et qui ne parlent « pas seulement de souris, de chats et de bibliothèque ». Il va comprendre « ce qu'étaient ces choses qu'il n'avait jamais vues ». « Il avait chaud, il avait froid, il était heureux, il avait peur, il riait. Il sentit même une petite larme qui roula de ses yeux... » « Lorsque la dernière page tourna, il était tout à la fois triste et heureux, comme au soir de son anniversaire, lorsque les invités partis, il ne lui restait plus que ses cadeaux au moment d'aller dormir », d'où une étonnante prise de conscience : « Cette nuit-là, Romuald fit des rêves si beaux qu'au matin, il fut triste de se réveiller. *Sa maison lui semblait maintenant trop petite pour un dragon.* »

Romuald, qui au début de l'histoire était parti à l'aventure sans réfléchir, a donc découvert grâce au livre une chose essentielle qui l'émancipe peu à peu : entre son expédition chez les « cousins du grenier » et son retour à la maison (où il n'avoue rien à ses parents) il a affronté Tibert avec la seule arme qu'il avait (en lui racontant les histoires du livre pour temporiser) et il a gagné. Mais il est aussi passé des histoires qu'il connaissait à l'invention de nouveaux épisodes, et a même fait des émules. La dernière double page, enfin, le montre au sommet de sa carrière, juché sur un livre ouvert et le racontant, toujours avec les mêmes gestes, sur le lit de Tibert, prêt à s'endormir. Mais regardons Tibert ! Quelle peut bien être cette histoire qui a tant d'effet sur lui et lui fait savourer le récit, les yeux mi-clos de délices ? Il y a bien une « fin », puisque le « méchant » s'endort, et que le faible est sauvé. Certes, il y a le livre.... Mais on l'a déjà vu ouvert au début du récit, alors qu'on ne pouvait ni lire le texte, ni interpréter le sens de l'image... En retournant l'album pour mieux regarder celle-ci, on distingue bien un chat sur une croix, qui s'apprête à manger... une anguille ? un serpent ? Ce chat est noir et blanc, mais le nôtre, écaille de tortue... ?

Le Roman de Renart

C'est avec un seul indice au départ, le nom de Tibert (prénom rarement donné aux chats de notre connaissance), que nous ouvrons *Le Roman de Renart* dans l'édition indiquée, pour y trouver l'histoire de « Tibert et l'andouille ». Cette fois, ce n'est pas la ruse de Renart qui l'emporte, bien qu'il ait tout essayé (voir le texte), mais celle de Tibert le chat. Et nous découvrons, en grand format et à l'endroit, l'image rencontrée dans l'album précédent avec le chat juché sur la croix du carrefour, qui tient l'andouille que Renart n'aura pas.

Que s'est-il passé d'un livre à l'autre ? Dans *Tibert et Romuald*, publié par le même éditeur, un an après la parution du *Roman de Renart*, François Crozat s'est permis une auto-citation qui est une idée extraordinaire et un phénomène plutôt rare. Peut-être en connaîtra-t-on un jour l'histoire ? Ce procédé a pour effet de prolonger le sens du deuxième album : la meilleure histoire à raconter à Tibert n'est-

elle pas celle où son ancêtre a battu Renart ? Autre effet du procédé : il nous propulse nécessairement dans *Le Roman de Renart*, où nous pourrons également mettre en correspondance *Bon appétit Monsieur Renard* et *Renart et le corbeau* : on y verra Renart, à propos du fromage lâché par le corbeau, supplier celui-ci de le reprendre sous le prétexte de sa mauvaise odeur, car « il voudrait bien s'emparer aussi du corbeau ». *Le Roman de Renart* apparaît ainsi comme la véritable source (à laquelle se réfère, bien sûr, La Fontaine) de nombreux albums actuels opérant leurs propres métamorphoses (voir *Plouf !* de Philippe Corentin).

Ce regroupement d'albums n'est pas le seul possible : on peut constituer d'autres réseaux à partir de *Tibert et Romuald*, sur, par exemple, le thème des livres et de la lecture⁷⁰, ou de la « représentation » qu'on se fait des choses⁷¹.

⁷⁰ Cf. C. TAUVERON (dir.), *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse*, CRDP de Grenoble, 2002, « Le livre, le lecteur et sa lecture dans le livre » pp. 13-73.

⁷¹ Cf. C. BOUJON, *Je mangerais bien une souris*, L'école des loisirs, 1989 et D. MCPHAIL, *Edouard et les pirates*, Circonflexe, 1998.

Troisième partie : La question de l'auteur

L'enjeu de l'écriture littéraire à l'école

Catherine Tauveron, professeur des Universités, IUFM de Bretagne, INRP

Il faut bien enfin parler de lui, celui que nous n'avons cessé d'évoquer sans le convoquer ouvertement : l'auteur caché dans les coulisses du texte. On a vu à propos du *Martien* et surtout du *Robot*, les deux *nouvelles pressées* de Bernard Friot⁷², comment, derrière le partenaire d'apparence qu'est le texte, c'est le projet de l'auteur (ce que d'autres appelleraient *l'intention du texte*) qu'il convient souvent en lecture de découvrir et de toucher. En d'autres termes, ce sont deux instances nouvelles qui devraient faire leur entrée sur la scène de l'école, après avoir été pensée (pour l'une) et repensée (pour l'autre) sur la scène théorique : le lecteur bien sûr, en lieu et place du simple récepteur convoqué jusqu'alors mais aussi l'auteur, qui ne saurait se confondre avec le nom inscrit sur la couverture ou la personne de chair et d'os qu'on invite parfois dans les classes, dans l'illusion d'approcher la création.

Saisir une intention d'égarer, une intention parodique, une intention de donner à réfléchir sur la vie, une intention de dire métaphoriquement une réalité du monde n'est pas hors de la portée de jeunes élèves. Contre les idées reçues, parce qu'ils adorent les jeux de stratégie qui leur sont familiers, parce qu'ils savent qu'on gagne en anticipant la stratégie de l'autre, ils accèdent souvent avec aisance à la stratégie de l'auteur, pour peu qu'ils y aient été entraînés. En attestent ces quelques remarques recueillies dans un cours moyen à propos de *Yakouba* : « Si l'auteur fait des blancs, c'est pour permettre à chacun d'interpréter ce qu'il veut, de faire son petit cinéma », ou dans un cours préparatoire à propos des *Sept cochons sauvages* de Helme Heine : « C'est une histoire de fou, on sait jamais si c'est vrai ou si c'est pas vrai, c'est l'auteur qui le fait exprès, même sur la couverture il a fait un autre dessin (sous entendu un dessin qui annonce une histoire différente de celle qui se trouve dans le livre) », ou encore, à propos de Philippe Corentin : « Philippe Corentin, il nous fait toujours des farces. » Tout en tenant pour vrais, le temps de la lecture, personnages et intrigue (ce qui est la définition de l'illusion référentielle), ces jeunes lecteurs savent que c'est « du fabriqué » et l'accès au principe de fabrication n'est pas le moindre plaisir de leur lecture.

Si l'on décide de ne plus faire lire la littérature narrative comme on lit des faits divers (c'est-à-dire, comme leur nom l'indique, simplement pour les faits qu'ils relatent), il faut également envisager l'écriture de narrations autrement que comme l'écriture de comptes-rendus. Les grilles que l'on trouve dans les classes ou dans les brochures (écriture, relecture, réécriture du récit) sont fortement paramétrées, peu ouvertes à la variation et à la présence d'effets littéralement « a-normaux » ou tout

⁷² Cf. *supra*, Catherine TAUVERON, « La lecture comme jeu, à l'école aussi ».

simplement idiosyncrasiques. Ces grilles fonctionnent sur le mode de l'injonction : « Il faut décrire le personnage au début, il faut faire parler les personnages, il faut que l'on retrouve les cinq phases du schéma quinaire. » Ces pratiques sont dominées par un « modèle industriel » de la création (ce dont rend bien compte le terme en usage de « producteur de textes »), si bien qu'on n'enseigne pas vraiment aux élèves à construire des stratégies d'écriture, c'est-à-dire à opérer en toute conscience des choix dont les effets sont anticipés. On enseigne des normes ou des prototypes. Et cet enseignement valorise l'explication, c'est-à-dire la coopération maximale du texte avec le lecteur (« précise un peu mieux », « ajoute ici des détails », « marque là les liaisons logiques », « comble les implicites »), de sorte que le lecteur soit placé dans la situation la plus confortable possible pour comprendre. Ce qui est mis en valeur, c'est la cohérence et la cohésion du texte.

La encore, on confond les exigences de l'explication scientifique avec les exigences du récit. Le récit littéraire, on l'a vu, pratique souvent un guidage pervers qui consiste précisément à égarer pour un temps le lecteur, il ménage des incohérences temporaires que le lecteur est appelé à lever : bref, il suppose moins la coopération maximale du scripteur avec son lecteur que la coopération maximale du lecteur avec le scripteur. Et l'on voit ainsi des élèves investis de la fonction d'aide à la réécriture suggérer à leurs pairs de décanter les espaces troubles du texte, de combler les interstices qui brouillent l'intellection ou d'élaguer les expansions en apparence gratuites qui ne concourent pas directement à l'intrigue principale. Dès lors que le « pas assez » est rempli et que le « un peu trop » est gommé, le texte rêvé par les maîtres et les élèves se donne en toute transparence.

Dans le prolongement naturel de la recherche sur la lecture littéraire, mon équipe et moi-même nous intéressons aujourd'hui à ce que pourrait être une écriture littéraire à l'école⁷³. Notre hypothèse de travail est la suivante : dès lors que l'élève a été mis dans la situation d'éprouver la lecture littéraire comme un jeu avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu, il doit pouvoir à son tour être capable de construire un jeu pour le lecteur avec un texte qui a du jeu et le sens du jeu. Dès lors qu'il a expérimenté la lecture comme une résolution de problèmes de compréhension et d'interprétation, il doit être capable, à sa mesure, de construire pour son lecteur des problèmes maîtrisés de compréhension et d'interprétation. En somme, écrire n'est plus seulement considéré comme la résolution de problèmes d'écriture mais aussi comme la conception de problèmes à destination du lecteur qui est pensé comme un partenaire actif et intelligent. Il ne s'agit pas tant d'apprendre aux élèves à emprunter aux auteurs lus des techniques d'écriture que de leur apprendre une *posture d'auteur* cherchant à initier chez son lecteur un travail interprétatif. Il s'agit bien de placer les élèves en position d'être créateurs. Si l'on fait des élèves de vrais lecteurs (et non de simples récepteurs), pourquoi symétriquement leur refuser le droit d'avoir un projet de créateur et ne leur reconnaître

⁷³ Nous reprenons ici des éléments d'un article : Catherine TAUVERON « Une didactique de l'écriture narrative fondée sur la relation esthétique », *Enjeux*, 51/52, Namur, CEDOCEF, 2002, 151-161.

qu'une aptitude à la créativité ? A partir de quel seuil le créatif devient-il créateur, le scripteur devient-il auteur ?

Nous empruntons en particulier à Genette le cadre conceptuel qu'il s'est donné dans *L'Oeuvre de l'art*⁷⁴. Entre les élèves, dans les échanges autour des textes produits par chacun, nous visons moins à nouer une relation classique de scripteur à correcteurs-redresseurs de torts qu'à engager une *relation esthétique entre auteur et lecteurs véritables*. Envisager de faire passer l'élève du statut de scripteur / producteur au statut d'auteur n'est pas une mince affaire, pour l'élève comme pour le maître. Il y a relation esthétique quand l'auteur est investi d'une intention artistique et quand le lecteur, postulant ou reconnaissant cette intention artistique chez l'auteur, développe une attention esthétique au produit qu'il propose. Nous pensons que l'expérience de la lecture littéraire, mise à distance (par quelles techniques, par quels jeux d'écriture, de feinte et de feintise, le texte m'a-t-il invité ou contraint à remplir, élaguer, creuser, échafauder, tisser des toiles, ramper, vagabonder ? comment m'a-t-il mis au travail ? comment a-t-il fait de moi un partenaire complice ou abusé ? etc.) doit en quelque sorte permettre aux élèves mis en situation de production de développer symétriquement une *intention artistique*, un véritable projet d'auteur. Il s'agit bien de transformer simultanément le rapport de l'élève à son texte et le rapport de l'élève à son lecteur.

En miroir, la même expérience de la lecture littéraire doit pouvoir permettre aux élèves, une fois mis en situation de lire les productions de leurs pairs, d'y reconnaître une intention artistique et d'y répondre, non par une attention de contremaître, une attention que je dirais « orthopédique », mais par une *attention esthétique* qui les incite à mobiliser, au-delà des critères d'évaluation standard, des critères d'une autre nature — des critères qui visent à vérifier que le texte du pair se prête à une lecture littéraire. Nous proposons donc de glisser de critères d'évaluation formels (et standards), certes toujours utiles mais qui formatent les textes, à d'autres qui s'appuient sur les effets esthétiques visés ou effectivement produits chez le lecteur : le texte du pair laisse-t-il au lecteur une part de travail ? (se) joue-t-il d'une complicité culturelle ? présente-t-il des « accidents sémantiques » stimulants ? a-t-il des portes secrètes ? invite-t-il à tracer ses propres chemins ou ouvre-t-il des chemins balisés ? s'amuse-t-il à égarer ? comporte-t-il ou non une dose d'indécidabilité et d'imprévisibilité ? tolère-t-il ou non, globalement ou localement, la pluralité des sens ?

Un hiatus peut toujours se présenter entre l'intention artistique de l'auteur et la réponse esthétique du récepteur (pensez à tous ceux qui, face à une peinture de Picasso ou de Miro, vous disent « qu'un enfant aurait fait aussi bien », ou qui, devant une peinture de Braham Van Veld, vous disent que c'est « du barbouillage »). Il pourra donc arriver dans la classe que l'intention artistique avérée du producteur ne soit pas prise en compte par les récepteurs. Mais la classe présente l'énorme avantage d'offrir un espace de confrontation possible entre auteurs et récepteurs, espace de surcroît ouvert en cours de production, quand rien n'est encore définitivement achevé. Lorsque l'intention artistique de

⁷⁴ Gérard GENETTE, *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997.

l'auteur n'est pas perçue des récepteurs, on peut s'interroger sur les causes de l'échec communicationnel (intention qui ne s'est pas traduite en actes lisibles, ou intention traduite en actes mais que les pairs, par manque d'attention esthétique et/ou en amont par manque de culture technique — linguistique, narratologique, générique... — sont dans l'incapacité de saisir) et tenter d'y remédier en agissant sur l'un ou l'autre des pôles. Inversement, les élèves lecteurs peuvent percevoir des effets littéraires, là où le producteur n'avait pas conscience d'en avoir produits. Cette attention esthétique des récepteurs peut avoir des effets en retour sur la réécriture : l'auteur peut décider de s'approprier et de densifier l'effet perçu par ses pairs.

Dans la présente recherche, nous ne considérons pas l'écriture littéraire comme une fin en soi, mais comme le terrain idéal pour apprendre aux élèves à construire une image du lecteur. Dans la situation choisie, cette image a en effet la propriété d'être tout à la fois trouble et évidente : trouble parce qu'elle implique simultanément chez l'auteur un effort de coopération et des manœuvres d'égarement, un partage délicat entre implicite fertile et implicite intolérable ; évidente néanmoins, dès lors que les élèves ont compris qu'il leur faut penser un jeu tactique pour un lecteur intelligent et sensible, travailler à la captation de l'autre. Pour créer des effets littéraires, l'auteur doit en particulier assumer la tension entre la nécessité de rendre transparente l'opacité (il s'agit bien d'apprendre des conduites narratives stéréotypées, le respect des normes de cohérence et de cohésion) et la nécessité d'opacifier la transparence (il s'agit en même temps d'apprendre à organiser sciemment la confusion ou le foisonnement en ménageant sur le territoire du texte des accidents sémantiques maîtrisés : ambiguïtés, incohérences, contradictions assumées, mots polysémiques, silences, renvois à un intertexte...), de sorte que l'on puisse obtenir des élèves un texte aussi étonnant que celui-ci⁷⁵ :

Le meilleur ami de l'homme	
<p>Un homme avait faim et n'avait pas de travail. Un jour, il trouva un énorme poisson dans son jardin, il rentra chez lui, fier de lui et mangea le poisson. Le lendemain, dans le jardin, il y avait quatre poisson, puis le surlendemain, huit poissons... Comme il n'avait plus faim, il décida de vendre ses poissons pour acheter une chienne. Il acheta sa chienne.</p>	<p>J'aime bien ce texte, il faut que j'achète</p>

⁷⁵ Texte recueilli par Denis Dormoy (IUFM d'Amiens), membre de l'équipe de recherche.

Hélas, le lendemain, il n'y avait plus qu'un poisson dans le jardin, il le ramassa et le poisson lui dit : « Tu n'as pas le droit de vendre des poissons comme nous. Art.548 page 562 du code poisson », et il disparut.

Alors l'homme tint le coup un mois et un jour sans manger puis il fit cuire sa chienne avec le collier anti-puce.

Quelques jours plus tard, dévoré de nouveau par la faim, il se cuit lui-même.

Il n'eut le temps de manger que son pied...la fin le guettait...

Simon-Simon

tous les bouquins

de ce type !

Nous avons tout particulièrement souhaité travailler avec les élèves la polysémie et l'ambiguïté lexicales, d'une part, et la figure du silence, d'autre part. Non que l'accumulation ou la saturation d'informations ne soient à l'occasion créatrices d'effets, mais tout simplement parce que nous avons décelé un conflit non surmonté entre la volonté explicite d'égarer le lecteur ou de simplement faire appel à sa coopération et la tentation inconsciente mais toujours présente de tout lui dire. Avant de se mettre à écrire, des élèves de CM2 qui veulent écrire une histoire policière ont une représentation claire de la tactique à adopter, perceptible au travers des consignes qu'ils se donnent : « Penser au futur lecteur : décrire les lieux [pour assurer la crédibilité de l'histoire], mettre des témoins et des suspects faux coupables, cacher des informations, semer des indices qui vont égarer. »

Néanmoins, dans l'écriture, l'intention affichée est progressivement dévorée par ce qu'on pourrait appeler une pulsion de l'exhaustivité. C'est cette pulsion qui pousse les élèves à provoquer des ruptures énonciatives et notamment à passer en cours de rédaction de la narration à la première personne, au point de vue nécessairement partiel, à la narration à la troisième personne qui potentiellement permet de tout dire, ce qui a pour effet de gommer l'écriture indicielle projetée. D'une façon générale, la première personne est hautement problématique aux yeux de certains élèves qui ne supportent pas (sans doute avant tout pour eux-mêmes, plus que pour leur lecteur) l'idée même de son anonymat (« Bonjour, nous nous appelons Justin et Leïla ») ou de son absence de localisation dans l'espace et dans le temps (« Bonjour, je m'appelle Robert. Je suis en train de tirer sur les Allemands

avec mon frère en 1945 »). Dans ce cas particulier, l'objectif serait d'apprendre à construire de manière indicielle des identités de personnages, des espaces géographique et historique.

Plus largement et hors de ce contexte particulier, nous tentons d'apprendre à construire des silences sur l'identité d'un des personnages clés (blanc sur son nom, son origine et/ou sa description), sur son mobile (de sorte que le lecteur ignore la cause première de sa quête ou de son comportement), sur son but (de sorte que le lecteur ne sache pas ce qu'il cherche), sur une partie de son parcours narratif ou l'issue de sa quête (dans une fin ouverte, le lecteur ne peut déterminer s'il réussit ou s'il échoue) ou sur la nature de ses relations aux autres personnages. La difficulté, qu'on ne se cache pas, est de parvenir à fonder avec les élèves les principes d'une distinction entre les silences intolérables et les silences productifs, d'une part, et entre une logique de conception de l'intrigue et une logique d'exposition de l'intrigue, d'autre part.

En mathématiques, les élèves doivent apprendre que la solution d'un problème ouvert ne saurait se confondre avec la procédure tâtonnante de résolution effectivement adoptée. Une opération de reconstruction de la démarche et d'élagage des informations s'impose. De manière similaire, mais non exactement semblable, on peut imaginer qu'une procédure d'écriture dédoublée puisse aider le jeune scripteur à distinguer la somme des informations dont il a lui-même besoin pour s'approprier son histoire (plus encore l'*incorporer*) des informations qu'il est souhaitable de transmettre ou de ne pas transmettre pour satisfaire un lecteur supposé prêt au jeu de la coopération. Deux temps d'écriture pourraient ainsi se succéder ou s'imbriquer : une première phase, préparatoire et en quelque sorte privée, dans laquelle le scripteur serait en droit de céder à la tentation de tout *se dire* de l'intrigue et de ses personnages ; une seconde, fondée sur un travail méticuleux d'estompage ou de gommage concerté.

Le concept d'auteur : le construire en lecture, y accéder en écriture

Aline Karnauch, formatrice à l'IUFM d'Orléans-Tours

L'auteur, un concept à construire

Au fil des siècles, le mot *auteur* a considérablement évolué : du stade de porte-parole ou d'artisan, il est passé à celui de *créateur* et c'est à cette acception moderne que le lecteur d'aujourd'hui, jeune ou moins jeune, est confronté. Selon *Le dictionnaire du littéraire* de Paul Aron, Denis Saint-Jacques et Alain Viala, « c'est à partir du XVII^{ème} siècle que l'auteur commence à être défini comme un créateur. Il pense et écrit en son nom propre, de sa propre autorité », cette évolution allant « de pair avec la laïcisation des mœurs et la promotion de la liberté individuelle de pensée ».

Dans le cadre de notre recherche sur la lecture littéraire, nous avions déjà buté sur le concept d'auteur avec des élèves de CM2, lors de la lecture de l'album de Grégoire Solotareff, *Moi, Fifi*⁷⁶. Ce récit mettant en scène un héros-narrateur qui semble écrire son histoire en même temps qu'il la vit, avait troublé les élèves au point qu'en adhérant à la fiction d'écriture, ils s'étaient trouvés dans l'incapacité de démêler l'auteur réel de l'auteur fictif, et qu'une question aussi simple que : « Qui a écrit ce livre ? », les avait complètement déroutés. Il est alors apparu que le concept d'auteur était souvent perçu de manière floue par les élèves, qu'il se réduisait à un simple nom sur la couverture, un paraphe sans lien profond avec le texte. Car, bien qu'il s'agisse là d'une évidence, les élèves semblent parfois oublier que l'auteur *écrit* son livre avant de le signer ! Ou du moins donnent-ils au verbe *écrire* un sens très limité.

Si l'on en revient à la définition que Rémy Ponton propose dans *Le dictionnaire du littéraire*, « L'auteur d'un texte est celui qui l'a écrit, aussi bien en littérature qu'en tout autre domaine. Cette acception a valeur juridique et concerne les rapports de propriété, les droits d'auteur. En littérature, ces définitions sans ambiguïté se compliquent par la connotation du sens premier du terme, « personne qui se trouve au principe d'une chose », qui les dote d'une aura de puissance créatrice ». C'est bien cette dernière valeur qu'il est difficile d'appréhender. Nous continuons cependant à employer ce mot comme s'il se suffisait à lui-même.

Il est vrai que depuis la maternelle, nous invitons les élèves, à chaque fois que nous leur présentons un livre, à en décliner le titre, puis le nom de l'auteur et de l'éditeur. Mais ce rituel, qui se réduit

⁷⁶ Cf. *Repères*, n° 19.

souvent à une simple mécanique, peut aller jusqu'à masquer une absence de conceptualisation dans ce domaine. En réalité, au niveau de l'école élémentaire, la question délicate de l'auteur est rarement posée de manière explicite, contrairement à celle du narrateur. Si l'on demande fréquemment aux élèves : « Qui raconte l'histoire ? », la question de l'auteur, elle, est souvent ignorée, le concept étant supposé acquis et non problématique. L'auteur fonctionne alors comme un premier repère ou un degré zéro implicite, à partir duquel on pourrait définir les concept de narrateur, de personnage, de héros, etc.

Qu'est-ce qui rend l'approche de ce concept si hasardeuse ? Pareil à l'arbre qui cache la forêt, le nom de l'auteur cache sans aucun doute la question complexe de l'écriture elle-même, de l'activité créatrice qui produit une fiction de langage. Rappelons que dans l'histoire des études littéraires, l'auteur, en tant qu'individu doté d'une histoire et d'une psychologie, n'est plus le facteur explicatif fondamental de l'œuvre. Depuis les années 1960, en particulier grâce à (ou à cause de) Michel Foucault et de Roland Barthes, c'est bien le texte, le langage, qui est l'objet d'étude : « C'est le langage qui parle, ce n'est pas l'auteur », affirme ainsi Roland Barthes⁷⁷. Mais si la notion d'auteur a évolué, on peut dire qu'elle a survécu, même si on lui préfère aujourd'hui celle *d'intentionnalité auctoriale* « intention profonde dont l'œuvre est un meilleur témoignage que le curriculum vitae⁷⁸ ». Et quand les jeunes lecteurs ne peuvent maintenir la double posture de *ravissement et de distanciation sérieuse ou amusée* qu'ils n'éprouvent qu'un ravissement proche du rapt, c'est bien cette notion d'intentionnalité qu'en route ils ont perdu.

Le scandale Harris Burdyck

La littérature de jeunesse offre de nombreux exemples de mises en scène ou de mises en abîme de l'auteur, du livre ou de l'écriture, dans lesquelles les notions d'auteur, de narrateur et de héros sont brouillées⁷⁹ (Voir *L'aventure littéraire*, CNDP de Grenoble). Quand l'auteur s'arroge par exemple le statut d'un personnage, qu'il s'immisce dans la fiction, il brise un tabou, celui de la frontière en principe infranchissable qui sépare le réel de la fiction. Le sel de ces histoires provient de ce que le lecteur est le jouet d'une mystification littéraire provisoire et non la victime d'une véritable tromperie. Confronter les élèves à un auteur fictif est donc souvent déstabilisant pour eux, mais cette situation, à la fois problématique et ludique, est un bon indicateur de leur maîtrise du concept d'auteur.

Rien d'étonnant à ce que, dans un texte de fiction, l'auteur s'efface, retourne en coulisses, laisse le devant de la scène à ses personnages. C'est qu'il doit rester à sa place, relégué dans le hors-texte... du paratexte. Mais quand le phénomène est poussé jusqu'à l'extrême et que l'adhésion à la fiction est trop intense, le jeune lecteur en vient à renier au livre toute paternité et à considérer que le texte existe *ex-*

⁷⁷ Roland BARTHES, « La mort de l'auteur ».

⁷⁸ Antoine COMPAGNON, *Le démon de la théorie*.

⁷⁹ Cf. *L'aventure littéraire*, CNDP de Grenoble.

nihilo. Un indice de cette attitude est l'emploi assez fréquent, au cours de la lecture du pronom indéterminé « il(s) » qui remplace alors le mot auteur en désignant de manière vague « ceux qui ont fait le livre ».

Les mystères de Harris Burdyck de Chris Van Allsburg est un album que les enseignants de troisième cycle apprécient tout particulièrement comme déclencheur de production d'écrit. Les quatorze illustrations en noir et blanc, conduisent toutes à la narration, grâce à un élément étrange ou inquiétant. Chaque image est accompagnée en outre d'un titre et d'une phrase qui font plus ou moins explicitement référence au genre fantastique. Mais l'album comporte également une introduction sur laquelle on s'attarde moins, et qui constitue pourtant un mystère d'importance. Chris Van Allsburg y raconte comment il s'est trouvé en possession de ces dessins, sortes d'échantillons d'histoires, qu'un certain Harris Burdyck aurait apporté à Peter Wenders, ancien éditeur de livres pour enfants. Harris Burdyck n'ayant jamais réapparu, Chris Van Allsburg aurait fini par récupérer ces images auprès de Peter Wenders et décidé de les publier. Chris Van Allsburg reprend ici une tradition du roman du dix-huitième siècle, dans laquelle l'auteur prétend avoir trouvé, par le plus grand des hasards, un manuscrit fameux dont il feint d'être l'éditeur.

Voici un tableau qui montre la complexité des substitutions opérées :

	Dans le réel	Dans la fiction
Auteur	Chris Van Allsburg	Harris Burdyck
Illustrateur	Chris Van Allsburg	Harris Burdyck
Éditeur(s)	Ecole des loisirs	Peter Wenders / Chris Van Allsburg

fig. 1

Dans la fiction, le personnage Harris Burdyck a donc le statut d'auteur et d'illustrateur, tandis que l'auteur réel, Chris Van Allsburg, a le statut d'un éditeur ! Cette porosité entre les deux mondes est pour le moins dérangeante.

Dans une classe de CM1⁸⁰ largement initiée à la lecture littéraire depuis la grande section, le dispositif adopté a été le suivant : les élèves avaient lu l'album l'année précédente et produit des récits à partir de certaines illustrations. Ils avaient également lu l'introduction mais sans s'y attarder. L'album est donc présenté à nouveau au coin regroupement. On observe la page de couverture, l'introduction est lue ainsi que les remerciements adressés à Peter Wenders et les élèves rappellent ce qu'ils ont fait l'année précédente. Une fois revenu à sa place, chaque élève doit noter le nom de l'auteur, celui de l'illustrateur et celui de l'éditeur. Pour les aider, les élèves ont les photocopies de la page de couverture sur laquelle figurent uniquement le titre et le nom de l'auteur, la page des remerciements où l'on peut

⁸⁰ Classe de Géraldine Cojan, Ecole du Grand Jardin, Chartres.

trouver, mais tout en bas et en petits caractères, le nom de l'éditeur *L'école des loisirs*, et enfin l'introduction signée par Chris Van Allsburg. Le travail doit être individuel. Le lendemain les réponses ont été dépouillées et une grande affiche révèle des désaccords !

	<i>Harris Burdyck</i>	<i>Chris Van Allsburg</i>	Ecole des loisirs	Peter Wenders	Autres
Auteur	7	17	0	0	0
Illustrateur	20	2	0	0	Rhode Island x 1
Editeur	1	0	15	2	? x 1

fig. 2

L'enseignante demande alors aux élèves de justifier leurs choix. Un débat animé, passionné et passionnant, s'engage durant trois quarts d'heure. Les sept élèves qui pensent que Harris Burdyck est bien l'auteur font de l'introduction leur principal argument : « C'est parce que pendant l'introduction on dit que H.B a donné des images et des bouts de texte. » (On note l'emploi du « on » qui renvoie Chris Van Allsburg dans une zone floue et indéterminée.) Une partie de ceux qui considèrent Chris Van Allsburg comme l'auteur font référence à la couverture : « C'est parce que souvent comme ça dans les livres sur la couverture il y a le titre et en dessous l'auteur. Et pour moi "Les mystères de H.B" sont compris dans le titre. » Mais d'autres, comme Alice, semblent confondre auteur et éditeur : « Moi j'ai pensé ça parce que H.B a donné les images et les titres mais c'est Chris Van Allsburg qui a mis en page, qui a fait le livre, c'est pas H.B qui a décidé qu'on ferait le livre et écrit l'introduction. »

Cette confusion n'est pourtant pas consciente ni même formulée, comme en témoigne le tableau des réponses. En effet, aucun élève n'a désigné Chris Van Allsburg comme l'éditeur. Le repérage de la Maison d'édition, *L'école des loisirs*, semble être de l'ordre de l'automatisme et non le résultat d'une réflexion. Il reste un savoir figé qui n'est pas mis en relation avec la compréhension. Ainsi Alice, qui lors de son intervention orale accorde à Chris Van Allsburg le statut d'éditeur, avait elle aussi indiqué à l'écrit *L'école des loisirs*. Seul Camille, qui est un élève très perspicace, relève la dimension fictionnelle de l'introduction et de fait, le statut de personnage de Harris Burdyck : « Je pense que H.B n'a pas existé, que c'est une histoire. Mais l'introduction c'est une histoire donc H.B n'a pas existé. Cela peut être une histoire qui raconte un mystère. » Pourtant Camille, qui dès le départ a des intuitions justes, ne sera pas capable de donner un argument imparable à ses camarades (en particulier le fait que le nom de Harris Burdyck ne soit pas mentionné comme illustrateur dans le paratexte). Mais grâce à son intervention, plusieurs de ses camarades commencent à percevoir la supercherie :

Clara : Si l'introduction n'est pas vraie les images ne sont pas de H.B.

Loïc : Depuis le début il nous fait marcher alors !

A ce stade, les élèves sont encore pour la plupart dans le doute, et le débat se concentre sur l'illustrateur que la majorité des élèves pensent être H.B. Mais la discussion s'enlise, les élèves tournent en rond, tiraillés entre l'adhésion à la fiction de l'introduction et ce qu'ils ressentent comme un manque de preuves objectives. C'est Guillaume qui va lancer une nouvelle piste d'investigation qui s'avèrera très fructueuse : « Il faudrait chercher d'autres livres pour savoir si Chris Van Allsburg et Harris Burdyck sont des auteurs. » L'enseignante montre alors d'autres albums de Chris Van Allsburg, tandis que deux élèves se rendent à la bibliothèque pour rechercher d'autres livres de Harris Burdyck. Les élèves reconnaissent aisément une technique et un style dans les illustrations de Chris Van Allsburg. Alice en conclut : « C'est la même manière de dessiner, je pense que c'est Chris Van Allsburg qui a dessiné *Les Mystères de Harris Burdyck*. » Mais lorsque les deux élèves remontent de la bibliothèque pour faire part de leur recherche sur l'auteur Harris Burdyck, elles annoncent, perplexes : « On en a trouvé un seul, mais c'est *Les mystères de Harris Burdyck*. » La discussion reprend autour des différents albums de Chris Van Allsburg et s'achève par la synthèse de Constance : « L'introduction est fausse donc H.B n'existe pas, c'est le titre, Chris Van Allsburg est l'auteur et l'illustrateur. »

Lors de la séance suivante, un questionnaire individuel dans lequel les élèves sont invités à remplir le double tableau *Dans le réel/Dans la fiction*⁸¹, à dire pourquoi ils ont changé d'avis au cours de l'échange et enfin à essayer d'expliquer quelle était l'intention de Chris Van Allsburg, témoigne encore de leur résistance au principe de réalité et du pouvoir de la fiction d'écriture. Ce n'est que par l'étude plus approfondie des autres albums de Chris Van Allsburg qu'il vont enfin rencontrer l'auteur des *Mystères de Harris Burdyck*.

Reconnaître un univers d'auteur

Constituer un réseau autour d'un même auteur est le meilleur moyen pour faire découvrir aux élèves que chaque auteur possède un univers bien à lui, qu'il a des thèmes ou des motifs récurrents, un style qui lui est propre. Certes, la reconnaissance d'un univers singulier à partir des illustrations est plus immédiate mais l'on s'aperçoit que dès la maternelle les élèves sont aussi sensibles au lexique, aux caractères des personnages ou à la présence de certains motifs. C'est ce que montrent ces remarques d'élèves de CP/CE1 en ZEP, au cours d'une exploration de plusieurs albums de Philippe Corentin : « J'aimerais bien savoir qui c'est qui l'a écrite cette histoire » ; « ça doit être Philippe Corentin, il fait toujours des farces⁸². »

⁸¹ Cf. *supra*, fig. 1.

⁸² *Lire la littérature à l'école*, p. 255.

Les élèves engagés dans l'enquête Harris Burdyck ont donc consacré une troisième séance à présenter par petits groupes différents albums de Chris Van Allsburg : *L'épave du Zéphir*, *Boréal-express*, *Le balai magique* et *Une figue de rêve*⁸³. Ils ont tous relevé une dimension mystérieuse dans ces récits : « On a vu qu'il y avait beaucoup de mystère comme dans Harris Burdyck » (à propos de *L'épave du Zéphir*). Ils ont commencé à percevoir la dimension fantastique de cet univers, et surtout émis l'hypothèse que l'auteur voulait mettre son lecteur en situation de recherche. Mais lorsque l'enseignante a de nouveau montré les illustrations des *Mystères de Harris Burdyck*, les réactions des élèves ont été à la fois très fortes et assez inattendues. Dans un état proche de l'excitation, une majorité d'élèves a non seulement vu des correspondances dans les illustrations, mais a même supposé que les quatorze illustrations des *Mystères* étaient issues des autres albums qu'ils avaient lus, qu'elles étaient comme les pièces manquantes d'un immense puzzle. C'est ainsi qu'ils ont cru et *voulu* reconnaître dans la première illustration des *Mystères* le jeune garçon de *Boréal-express*, sous prétexte que la chambre était représentée de façon presque similaire dans les deux albums. Ce désir de régler une fois pour toutes le mystère Harris Burdyck les a donc entraînés à lier de manière indissoluble tous les albums de Chris Van Allsburg.

Il a bien fallu conclure et revenir sur les raisons de ce travail : l'auteur et l'illustrateur était bien Chris Van Allsburg mais comme l'a formulé de manière très juste l'un des élèves, en s'appuyant sur l'histoire de Boréal-express : « C'est un peu comme le Père Noël, quand on est grand on n'y croit plus, mais au fond de nous on peut encore y croire quand même. » Il est certain que malgré le rappel par l'enseignante de la loi qui voudrait que le nom de Harris Burdyck figurât dans le paratexte s'il était le véritable illustrateur, certains élèves ont préféré garder au fond d'eux-mêmes la croyance en l'existence d'un mystérieux auteur-illustrateur nommé Harris Burdyck.... Et il nous est apparu important, à ce stade, de respecter pour ces élèves la coexistence des deux attitudes spécifiques à la lecture littéraire, mise à distance et adhésion à la fiction.

Adopter en écriture une posture d'auteur

Les ouvrages qui mettent en scène un auteur fictif, ici un auteur-illustrateur, sont de véritables situations-problèmes et elles peuvent aider à construire le concept d'auteur sous forme de jeu. La réflexion abstraite ne suffira sans doute pas à convaincre ces élèves de la non-existence de Harris Burdyck. En produisant eux-mêmes un récit autour de cette mystérieuse disparition, les élèves pourraient toutefois accorder à Harris Burdyck une seconde chance, lui redonner vie en quelque sorte, mais au travers de son véritable statut, celui d'un personnage de papier. Et ils accèderaient par la même occasion au statut « d'auteur » qui à défaut d'être le maître absolu du jeu en est l'instigateur. C'est donc en expérimentant eux-mêmes ce que nous appellerons une *posture d'auteur* au sens de « personne qui est la première cause d'une chose » et non au sens de « personne qui a fait un ou

⁸³ Publié à L'école des loisirs.

plusieurs ouvrages littéraires », pour reprendre les différents sens donnés par le Robert, que les élèves vont peu à peu consolider leur conceptualisation de l'auteur.

Des élèves jeunes sont-ils capables de mettre en place un projet « d'auteur » ? Attendent-ils une *attention artistique* en réponse à leur *intention esthétique* ? S'arrogent-ils le droit d'être les instigateurs du jeu ? Osent-ils s'affirmer au singulier face à leurs lecteurs potentiels ? Et, plus difficile encore, acceptent-ils conjointement de renoncer à une illusoire toute puissance de l'auteur, à comprendre que si « l'art est une activité intentionnelle », « l'intention d'auteur ne se réduit pas à un projet ni à une préméditation intégralement consciente⁸⁴ », autrement dit que le lecteur a toujours droit à un espace d'interprétation personnelle ?

Un long échange en fin de CM2⁸⁵, dans une classe initiée tout au long de la scolarité primaire aux difficultés et aux plaisirs de la lecture littéraire, nous autorise à répondre par l'affirmative. Durant l'année, les élèves ont écrit de nombreux récits et plus particulièrement des contes de sagesse, notamment à la suite de la lecture approfondie de *Yakouba* de Thierry Dedieu. Lors de la lecture de *Yakouba* ils avaient repéré trois procédés littéraires utilisés par l'auteur : ce qu'ils avaient appelé les « blancs », silences au cours de la narration que le lecteur était invité à combler, le début *in media res* qu'ils avaient appelé « la mise en situation », et le recours aux métaphores. Ils avaient ensuite essayé de réutiliser dans l'écriture de leur propre conte ou récit un ou plusieurs de ces procédés. La discussion de fin d'année était à la fois une sorte de bilan et de retour réflexif sur leurs pratiques d'écriture, entrecoupés de relectures de leurs productions. Nous retenons, parmi les nombreuses remarques spontanées des élèves, quelques exemples significatifs qui montrent en quoi ils ont commencé à adopter une véritable posture d'auteur.

Ainsi, à propos du texte de Jessie qui a tenté un recours à la métaphore (« Plume quand elle patine, écureuil dans ses figures »), Clément déclare : « Moi, je préfère la métaphore parce que c'est plus poétique mais c'est plus dur à faire qu'une comparaison. Une comparaison c'est moins joli à lire mais c'est plus facile. » Il ajoute ensuite : « Dans une poésie, il faut mettre des métaphores, dans un conte c'est pas obligé. Vaut mieux mettre des blancs. » En tant que lecteur du texte de Jessie, Clément interprète, apprécie son recours à la métaphore mais se pose aussitôt des questions en tant qu'auteur potentiel, sur les compétences mises en jeu et les choix stylistiques à faire. Mais c'est surtout le procédé littéraire du « blanc », ou silence dans la narration, qui a séduit les élèves. Plusieurs reviennent sur leurs tentatives et leurs difficultés :

Texte de Benoît : « De partout on entend la mer et de la musique celtique. Nous sommes au cœur de la Bretagne dans un petit village nommé Plouha. Dans ce village une maison toute blanche brille comme une étoile. C'est là qu'habite Julien, un enfant dont le père est très malade, paralysé dans un fauteuil roulant. Le rêve de Julien est de devenir un héros. Il ferait n'importe quoi pour le devenir. Un

⁸⁴ Antoine COMPAGNON, *Le démon de la théorie*.

⁸⁵ Classe de Géraldine Cojan, Ecole du Grand Jardin, Chartres.

jour, sur le chemin de l'école il entendit une voix ; il s'approcha mais la voix disparut dans la forêt. Pour traverser la forêt il fallait être rocher et eau. Julien décida d'entrer dans la forêt et de suivre la voix. Beaucoup de vent et des herbes plus que hautes rendaient cette forêt dangereuse. Il marcha, il marcha en suivant la voix. Puis tout à coup il s'arrêta et une fée apparut et lui dit : Tu as le droit de choisir un vœu, alors choisis le bien. Julien répondit de suite : Je veux devenir un héros. Puis il pensa à son père qui était malade. Le lendemain son père l'emmena à l'école à pied en pleine santé. L'école se passa comme tous les jours. Julien était héros pour son père. »

A partir de ce texte inspiré de *Yakouba*, et à la portée symbolique forte, Benoît revient sur la question de la méthodologie : « Déjà pour faire un blanc, il faudrait réfléchir à l'histoire qu'on va faire. Moi, j'écrirais d'abord l'histoire sans blanc et après j'essaierais de regarder dans l'histoire là où je pourrais former un blanc ». Mais quand l'enseignante lui demande s'il a trouvé facilement où faire ce blanc, Benoît explique qu'il dû modifier son projet initial et tenir compte de l'économie générale de son texte : « Non, parce qu'au début je pensais d'abord faire un blanc au début de l'histoire et, dans le début de l'histoire, j'avais pas du tout d'endroit où pouvoir mettre un blanc. » La lecture du récit de Benoît, qui suscitera deux interprétations différentes, permettra alors de rebondir sur la question de l'interprétation et de ses limites :

Jeanne : Chacun interprète ce qu'il veut, ce qu'il pense de l'histoire.

Sollicités par l'enseignante plusieurs élèves réagissent :

Antoine : Il y a quand même l'histoire donc il faut rester dans l'histoire.

Thomas : En fait il faut que ça soit compréhensible. Quand tu te fais ton petit cinéma il faut que ce soit compréhensible.

Un autre cas d'interaction entre auteur et lecteur est plus surprenant. Il porte sur le texte de Clément :

« Au cœur d'une forêt, des hommes se promènent. Ils veulent y camper pour trouver le mystère de cette forêt, car tous ceux qui y sont allés ne sont jamais revenus. Ca fait deux heures au moins qu'ils s'y promènent. Il se fait tard et ils décident de s'arrêter pour manger et dormir pendant la nuit. Ils installent leur tente et se mettent à manger. Et alors ils commencent à se disputer car l'un a plus à manger que l'autre. Quand tout à coup ils voient des yeux jaunes dans les buissons alentour et dans les arbres. Ils entendent des petits ricanements. Puis peu après, ils se retrouvent attachés, ficelés autour d'un tronc d'arbre et de petits êtres les entourent, des petits êtres aux yeux jaunes ; ils sont très nombreux. [...] Les deux hommes désespérés essayent de se délivrer, de couper les cordes, ils pensaient qu'ils allaient mourir ici. Mais un des deux hommes a remarqué en haut dans l'arbre un couteau. Comment faire pour qu'il tombe ? Souvent un coup de vent se déclenche et fait tomber le couteau. Mais il était tombé trop loin. Il le prit avec ses pieds puis avec les mains et se délivra pendant

que l'autre homme faisait le bruit du fusil pour effrayer les être verts. Ils se dispersent et les deux hommes purent s'enfuir en découvrant le mystère de cette forêt. »

Pour Benoît le blanc se situe au moment de l'épisode du couteau alors que pour Clément, auteur du texte, l'ellipse concerne le passage où les hommes se retrouvent ficelés à un arbre. Cette lecture inattendue fait réagir Clément : « *Mais c'est pas bête ce qu'a dit Benoît, aussi j'aurai dû le faire*, parce que c'est pas très réel qu'il prenne le couteau avec ses pieds et puis avec ses mains. Alors j'aurais dû faire un blanc à ce moment-là pour qu'il (le lecteur) puisse imaginer comment il pourrait prendre le couteau. » Et, un peu plus tard, il revient à la charge : « *Je l'ai pas vu. Fallait que je le relise* et quand Benoît a dit ça, je me suis dit, ben oui c'est pas bête. »

Grâce à l'interprétation de son camarade, Clément fait un retour sur sa production, manifeste un désir de réécriture et réussit à formuler le rôle joué par la communauté des lecteurs dans cette mise à distance. Enfin, au nom du même principe, une élève, Bertille, ose revendiquer le droit à l'erreur, au « ratage » momentané, comme faisant partie intégrante du processus de création : « Moi, j'ai déjà essayé et j'ai tout raté parce qu'on comprenait rien à la suite de l'histoire. » Mais lorsque l'enseignante lui demande si à présent, c'est-à-dire six mois plus tard, elle se sentirait capable d'y arriver, elle répond par l'affirmative, aussitôt relayée par Agathe : « Au début en décembre, le premier conte qu'on avait fait, j'avais essayé de faire un blanc et j'avais pas réussi. Et après dans les ateliers et avec Victoire, on a réussi à le faire. » Ces deux élèves manifestent par leurs remarques la prise de conscience du rôle du temps, de l'expérience et de la prise de risques qu'elle suppose, dans le long apprentissage de l'écriture littéraire. A la fin de la discussion, Thomas prend de la hauteur et propose la synthèse suivante : « Moi, je dirais pour les contes, les blancs et les métaphores c'est un peu des options que tu peux rajouter seulement après. Je veux dire, si on est des écrivains : alors on va commencer par une histoire dans la tête et après, quand on l'aura fini, soit on complique des choses, on rajoute pour que l'histoire soit un peu mieux, cohérente, on va détailler, pour qu'il y ait du suspense ou autre chose. » Bien que Thomas reste encore sur l'idée qu'améliorer c'est ajouter, il a perçu ce que pouvait être une intention artistique et cela précisément parce qu'il l'a éprouvée.

Dans cet échange, on est frappé par la capacité des élèves à envisager alternativement la situation de production et de réception et, comme le dit fort justement Agathe : « Quand on écrit, il faut se mettre dans la peau de l'écrivain mais aussi du lecteur. » En effet, il s'agit bien de se mettre *dans la peau de l'écrivain* et non pas de prétendre en être un. On devient écrivain, parfois grâce à l'école, et toujours malgré elle. Des propos d'une telle maturité ne s'obtiennent pas du jour au lendemain et l'enseignante a ressenti ce moment comme une sorte d'aboutissement du travail accompli durant tout le cycle.

Rencontrer l'auteur ?

Se laisser prendre un temps au jeu de l'auteur fictif, reconnaître un univers singulier d'auteur, s'interroger sur son rôle et sur l'acte créateur lui-même, puis l'éprouver et l'expérimenter à sa façon

sont autant de voies pour construire peu à peu le concept d'auteur. Nous avons pourtant laissé de côté une approche qui pour apparaître plus évidente parce que plus concrète, n'en est pas moins complexe : rencontrer l'auteur *en chair et en os* peut aussi être un moment fort, tant sur le plan émotionnel que sur le plan cognitif. Mais aussitôt beaucoup de questions surgissent. Suffit-il de mettre en contact un auteur et des élèves pour que la rencontre ait bien lieu ?

Un premier risque ne serait-il pas que l'auteur invité devienne aux yeux des élèves *L'Auteur* emblématique, masquant ainsi la diversité des démarches de création ? L'auteur en chair et en os pourrait alors, tout comme le nom sur la couverture, fonctionner comme un leurre : « Je sais ce que c'est qu'un auteur parce que j'en ai rencontré un. »

Un second risque, lié au précédent, ne résiderait-il pas dans le caractère parfois anecdotique des questions posées par les enfants, davantage mus par la curiosité sur la personne que par un intérêt pour l'acte d'écriture lui-même ? Si l'on considère que ce n'est pas principalement la rencontre avec l'homme ou la femme qui va aider les élèves à comprendre en profondeur ce qu'est la création littéraire, quelles seraient donc les conditions pour que ces expériences soient véritablement enrichissantes ?

La question des rencontres entre les auteurs et leurs lecteurs demanderait à elle seule une réflexion approfondie. Nous nous contenterons d'avancer une hypothèse en guise de conclusion ouverte : ce n'est peut-être pas tant dans ce qui se dit que dans ce qui s'éprouve que ces rencontres trouvent leur intérêt. L'expérience montre que beaucoup d'auteurs sont passionnés et curieux de connaître les réactions de leurs jeunes lecteurs, qu'ils ont plus de doutes que de certitudes, et cette attitude devient alors une preuve en acte : l'œuvre littéraire n'existe pleinement que dans cet échange où chaque lecteur vient combler, chacun à sa façon, cette béance inhérente à toute œuvre. Ainsi, lors de ces rencontres, les élèves découvrent aussi le rôle fondamental qu'ils jouent en tant que lecteurs.

Les rencontres entre auteurs et enfants : le point de vue d'un écrivain

Bernard Friot, écrivain, auteur d'ouvrages pour la jeunesse

Je voudrais aborder la question des rencontres entre auteurs et enfants de mon point de vue d'écrivain, dire comment ces rencontres interviennent dans mon travail d'écriture et comment c'est par ces rencontres que je suis devenu auteur, comment j'ai peu à peu sous cette étiquette construit une identité sociale et professionnelle.

Une occasion pour l'auteur de construire une identité sociale et professionnelle

Il s'agit bien tout d'abord d'un problème d'identité : qui est là, devant les enfants (et les adultes) lors d'une rencontre entre auteur et enfants ? comment se définit la personne qu'on a invitée et qui dispose d'une heure pour dire ce qu'elle est et ce qu'elle fait ? quel conflit d'images se joue pendant cette rencontre ? Car l'écrivain a une image de lui-même, de son activité, image qu'il a peu à peu construite, notamment au travers des rencontres avec des lecteurs, enfants ou adultes. Les enseignants et bibliothécaires qui l'ont invité se font eux aussi une image de l'écrivain et de l'écriture, et ils la transmettent peu ou prou aux enfants — qui en réalité se posent spontanément peu de questions et ne sont pas, sauf exception, les initiateurs de la rencontre.

En tant qu'écrivain, il n'est pas aisément de définir son identité professionnelle. Aucune étude, aucun diplôme ne vous font devenir écrivain. Être écrivain, ce n'est donc pas vraiment un métier. Enseignant, au contraire, c'est un métier clairement repéré par un cursus universitaire, un concours, une formation, des associations professionnelles, une culture professionnelle, un statut, des horaires... Curieusement même, il n'est pas de bon ton d'évoquer la possibilité d'une formation pour les écrivains. Alors que cela existe pour les compositeurs, les plasticiens, les illustrateurs et même, dans le domaine de l'écriture, pour les scénaristes. Cela renvoie à une image, largement partagée (et pas seulement par des écrivains) de l'écrivain inspiré, possédant un don singulier, le différenciant des autres, des non-écrivains. Rien n'oblige à adhérer à cette image, mais force est de constater qu'elle existe et qu'elle est aujourd'hui dominante. Il s'agit là encore d'une représentation qu'aucun écrivain ne peut ignorer, car, implicitement, quand il rencontre des lecteurs, il lui est demandé de l'incarner.

L'écrivain, et l'écrivain pour la jeunesse en particulier, est donc contraint de s'auto-former et de développer seul un savoir sur son écriture. Chacun élaboré son propre dispositif, sans toujours disposer des outils théoriques pour évaluer sa propre pratique, aussi bien en ce qui concerne sa maîtrise technique que le sens qu'il donne à sa pratique d'écrivain

Un autre aspect de la représentation dominante de l'écrivain pour la jeunesse s'exprime dans une formule très en vogue actuellement, formule qui trahit un désir de reconnaissance en même temps qu'elle s'inscrit dans un mouvement de légitimation de la littérature de jeunesse porté par de nombreux médiateurs. Il s'agit de la formule : « un-vrai-écrivain » (les tirets sont importants). On la trouvera, par exemple, dans plusieurs articles d'un numéro de *La revue des livres pour enfants* consacré au « Littéraire en question⁸⁶ » mais elle fleurit aussi très régulièrement dans d'autres revues spécialisées ou dans les pages du supplément littéraire du journal *Le Monde*. Cette formule établit implicitement une distinction en « vrais » et « faux » écrivains. Qu'est-ce qu'un vrai écrivain pour la jeunesse ? En recoupant les contextes où apparaît la formule, on peut le définir ainsi :

Premièrement, le-vrai-écrivain pour la jeunesse n'écrit pas pour la jeunesse ! Cela peut sembler paradoxal, mais signifie tout simplement que ce-vrai-écrivain ne vise pas un lectorat précis, ne se pose pas la question de ce qui peut intéresser le jeune lecteur, ni même ne s'efforce de connaître les aspirations, le mode de vie, les modes d'expression de ceux qui sont (quand même) censés le lire : il écrit en fonction d'une impérieuse nécessité intérieure ; s'il faisait autrement, il serait fatallement amené à produire de la « littérature fabriquée ».

Deuxièmement, le-vrai-écrivain pour la jeunesse écrit parce qu'« il ne peut vivre sans écrire », posture qui n'a d'ailleurs rien d'original puisqu'elle reprend ce qui est devenu un cliché, tant on entend la formule dans la bouche des écrivains pour adultes.

Troisièmement enfin, le-vrai-écrivain publie chez un-vrai-éditeur censé ne publier que les livres qu'il aime sans aucun souci commercial ou de rentabilité — discours n'a rien de réaliste, car si son éditeur n'était pas aussi un bon gestionnaire, il ne toucherait jamais de droits d'auteurs et, surtout, il n'aurait guère de lecteurs !

Mon propos n'est pas d'analyser ce discours dominant, ni de montrer comment et pourquoi il se constitue. Mais c'est bien à partir de ce discours que je suis amené à me situer et à penser mon propre rapport à l'écriture et aux lecteurs.

L'écriture est une activité privée, que l'on exerce chez soi, et qui se montre difficilement (l'illustrateur, au contraire, peut montrer devant une classe comment il travaille, il a des outils à montrer, des esquisses immédiatement lisibles). Mais écrire pour être publié, c'est prendre la parole, faire acte de pouvoir, s'imposer et prétendre d'être écouté : j'écris et je me fais publier, donc j'occupe un espace public. Or cet espace est limité, il n'y a pas de place pour tout le monde (tous ceux qui ont une pratique privée d'écriture ne sont pas publiés). Qu'est-ce qui justifie cette captation d'intérêt ? Qu'est-ce qui justifie que ma parole recouvre d'autres paroles ? Ces questions, je les ai résolues dans la réflexion sur la relation à mon public. J'écris pour un public et avec ce public. Les rencontres même ont précédé l'écriture : c'est parce que je rencontrais des enfants, que je travaillais avec eux que je me

⁸⁶ *La revue des livres pour enfants*, n° 206, septembre 2002.

suis mis à écrire pour eux. Je suis en somme un écrivain public parce que j'écris non seulement pour un public, mais à partir de ce public lui-même.

Une occasion pour l'auteur de nourrir son écriture

Tout d'abord, les rencontres nourrissent ma motivation à écrire. J'ai sans cesse besoin de me dire : oui, tu peux écrire, tu a le droit d'écrire, cela a un sens pour d'autres que tu écrives. Il y a une attente d'histoires chez les enfants, attente de rencontres avec des adultes dans l'imaginaire. Ecrire des histoires, c'est donc la possibilité de prolonger des rencontres. Une vraie rencontre, cela suppose qu'il y ait échange, dialogue, et donc qu'il y ait une double parole : une parole d'enfant et une parole d'adulte, qui se construisent l'une par rapport à l'autre. Cela m'amène à interroger cette motivation : pourquoi écrire pour la jeunesse, et non pas pour les adultes ? Cette question n'est pas facile. À qui écrire, à quel enfant écrire ? On peut donner des réponses diverses. Je pense à la réponse de François Place : j'écris pour l'enfant que j'ai été. Moi, je ne donne pas cette réponse. Même si c'est à travers l'enfant que j'ai été, je revendique d'écrire pour les enfants d'aujourd'hui.

Ces rencontres me fournissent également sans cesse des thématiques, des images, des impressions, des émotions. Rencontrer des enfants, c'est voir des visages, croiser des regards et ces visages, ces regards sont extrêmement expressifs. Cela veut dire aussi qu'on vous regarde et qu'on vous dit des choses en vous regardant. Tous les enfants ne disent pas la même chose. Il y a aussi des paroles, énormément de paroles, quand on les cherche, quand on vient pour les entendre. Souvent les enseignants s'étonnent qu'un enfant ordinairement muet ou réservé s'exprime brusquement devant un inconnu. Cela dépend des questions avec lesquelles arrive l'écrivain. Moi, j'arrive avec des questions souvent très précises et je demande aux enfants : racontez-moi des histoires sur tel ou tel sujet. Et puis il y a des tas de choses que l'on voit, que l'on observe, par exemple dans les moments de récréation. Il y a un double mouvement d'observation et en même temps d'introspection : les paroles entendues, les choses vues réveillent des souvenirs personnels, des impressions enfouies qu'on va chercher volontairement pour mieux entendre ce qui se dit. Parfois, il vaut mieux oublier certaines grilles de lecture et se dire : si j'entends ça, si je vois ça, c'est parce que ça réveille quelque chose qui fait sans doute partie de l'expérience humaine commune. Et ça me donne l'autorisation de parler de choses personnelles parce que je découvre qu'elles font partie de l'expérience partagée. Ce n'est donc jamais seulement moi qui parle.

Ces rencontres me permettent aussi de confronter l'imaginaire enfantin tel qu'il s'exprime aux règles de la fiction telles qu'un adulte peut les maîtriser. Un écrivain dispose d'un certain nombre d'outils narratifs acquis par la lecture ou par l'expérience d'écriture et qui sont les codes dominants du récit à un moment donné dans une culture donnée. Le travail avec les enfants permet d'assouplir, d'ouvrir ces modèles, parce qu'on est en dialogue avec des enfants qui ne maîtrisent pas complètement ces modèles et qui, à cause de leur incomptérence, inventent leur propre façon de raconter.

Écrire pour les enfants me donne certaines libertés formelles, en même temps que cela m'impose certaines contraintes. La première est celle de la lisibilité : il faut d'abord trouver les moyens d'être compris. Par exemple à travers les blancs : on peut dire les choses par des blancs, par des ruptures. Le travail de la lisibilité, pour moi, c'est un travail de la densité. J'ai compris peu à peu que pour être lisible, il faut être dense, c'est-à-dire qu'il faut de la matière. Un des éléments qui vont créer la cohérence, ce sont les affects que provoque le texte. Si l'enfant « rentre » dans la situation, dans l'émotion que vous voulez évoquer, il comprend plus facilement le texte. Il y a donc intérêt à éliminer ce qui gêne la compréhension de surface pour concentrer le travail sur des niveaux plus profonds. Autrement dit, il faut détourner l'attention vers l'intérieur du texte, utiliser les capacités d'identification du jeune lecteur et aussi sa tendance à réécrire spontanément le texte pour mieux s'y inclure. C'est pourquoi il n'est pas toujours facile de tester la compréhension d'un texte. Pour moi, l'important n'est pas que le jeune lecteur soit capable de résumer l'histoire, mais qu'il ait perçu de quoi au fond parlait le texte, et qu'il se raconte à travers cela.

Ce qui m'intéresse aussi dans la rencontre avec les enfants, c'est de remettre les textes en mouvement. Le texte publié est en effet figé, fixé, fini. On n'y touche plus. Et c'est comme ça que les enfants le considèrent, parce que c'est comme ça qu'on le leur fait lire. On leur dit rarement qu'un texte publié peut être imparfait. C'est pourquoi j'aime évoquer mes remords quand je lis avec eux un texte publié et montrer que le texte est perfectible. Les erreurs d'interprétation ne sont pas toutes le fait du lecteur, elles sont aussi provoquées, programmées sans le vouloir par l'auteur. L'idéal c'est de travailler avec les enfants sur des textes « en chantier », en train de se faire et donc encore mouvants, pour leur montrer quelques aspects de la création littéraire, sa fragilité, son caractère aléatoire. Un texte n'est finalement qu'un instantané qui dépend du moment où il est écrit : quelques minutes plus tôt ou plus tard, la même histoire ne sera pas écrite exactement de la même façon. Et c'est à la lecture de redonner mouvement au texte, de le mettre en vibration et de lui rendre sa part de hasard et d'incertitude.

Est-ce que je peux être écrivain devant les enfants, c'est-à-dire au moment où je rencontre les enfants ? Lorsque j'échange avec des enfants autour d'un livre déjà édité, je ne suis pas exactement la personne dont le nom est écrit sur la couverture. L'auteur d'un livre publié est en fait multiple, puisque de nombreuses personnes sont intervenues sur le texte de l'écrivain, l'ont mis en forme, l'ont illustré éventuellement, ont rédigé un paratexte, etc. En ce sens, on peut dire que tout texte publié est un texte collectif. L'écrivain est chargé de représenter cet auteur collectif. Et c'est pourquoi j'ai eu souvent l'impression de « jouer » l'écrivain, avant de comprendre que j'étais écrivain devant les enfants si les rencontres nourrissaient mon travail d'écriture. Mais je reste persuadé que la véritable rencontre se fait dans les textes et que la rencontre avec « l'écrivain en personne » n'a de sens que si elle prolonge et prépare ce dialogue silencieux avec l'autre, avec tous les autres, et soi-même, que permet la littérature.

Conclusion

Eléments de réflexion pour une formation

Catherine Tauveron, professeur des Universités, IUFM de Bretagne, INRP

Pour que la rencontre de la littérature et de l'école ne soit pas fondée sur un malentendu

Notre mission est de former les maîtres à un nouvel objet d'enseignement. Car si la littérature n'est pas vraiment un nouvel objet, les textes officiels demandent de la considérer d'une manière neuve, à la fois comme le lieu d'instauration d'une culture commune, comme un lieu ouvert d'exploration active, de partage et d'échange des fruits de l'exploration, comme un lieu de mise en forme de l'expérience humaine. Cet objet, j'appellerais aussi pour ma part à le considérer comme un objet artistique : la littérature est en effet redéivable d'une lecture spécifique qui pour les élèves est l'occasion, au-delà du texte lui-même, d'*apprendre à comprendre*.

L'enjeu est d'importance. A observer ce qui se produit ça et là dans l'urgence pour répondre à l'angoisse légitime des maîtres, on voit bien à quel point la demande institutionnelle embarrasse. Il est indéniable qu'elle appelle la construction d'un *modèle nouveau* de la lecture et du lecteur — et l'objet des textes recueillis ici est précisément de tenter d'en proposer un. Mais les auteurs de fiches *ready made* succombent souvent à trois tentations. Soit ils interprètent *a minima* la demande, et cherchent dans le texte un sujet quelconque de discussion libre à soumettre aux élèves, en se disant qu'il en sortira toujours quelque chose. Soit ils sont tentés d'aller voir du côté de l'explication de textes en usage dans le secondaire, et de n'en retenir que les marques les plus formelles : le texte est alors le prétexte d'une distillation magistrale de savoirs narratologiques ou stylistiques. Soit enfin ils se raccrochent à des pratiques autrefois en usage dans le primaire : avec du neuf on continue de faire du vieux, les supports étant différents mais restant soumis aux mêmes questionnaires fermés invitant à redire les mots du texte.

Quand est retenue l'idée qu'il convient de mettre les élèves en situation de débattre, on retrouve bien souvent, au travers des sujets de discussion proposés, un modèle scolaire obsolète de la littérature qui en fixait les fonctions et semble renaître de ses cendres. Le mot et l'objet « Littérature » ont en effet une histoire scolaire, que Anne-Marie Chartier rappelle opportunément dans *La littérature dès l'alphabet*⁸⁷. Cette histoire est faite de méfiance, tant l'école de Jules Ferry a toujours soupçonné la littérature de ne susciter qu'« oiseuse rêverie » au risque de détourner du travail scolaire sérieux ou, parce qu'elle joue sur l'ambiguïté sémantique et axiologique, d'écartier du droit chemin du sens et de

⁸⁷ Anne-Marie CHARTIER, « La littérature de jeunesse à l'école primaire : histoire d'une rencontre inachevée », in Henriette ZOUGHEBI (dir.), *La littérature dès l'alphabet*, Gallimard Jeunesse, 2002.

la morale. Cette histoire est par conséquent faite de contrôles divers et de détournements. J'appelle « détournements » la manifestation d'une volonté de faire servir la littérature à l'*instruction* et l'*édification* des jeunes lecteurs, quand elle est avant tout un art où les mots valent couleurs et pinceaux, ce qui n'est reconnu qu'avec difficulté. Disparus pour un temps des programmes, mais rappelés sur la scène, le mot et la chose « Littérature » ne semblent pouvoir être pensés, dans certaines fiches consultées, que revêtus de leurs vieux costumes.

Ce phénomène appelle plusieurs explications. Si la poésie a conquis relativement tôt son statut artistique, au prix d'une marginalisation (dans les manuels, dans les horaires scolaires, elle vit toujours à part), le récit a souffert et souffre encore de côtoyer la pratique langagière quotidienne « ordinaire », répandue et multiforme, qui s'incarne aussi bien dans le fait divers, dans la narration historique que dans la narration d'anecdotes ou de vacances aux Baléares. Pour cette raison, si la poésie est investie à l'école d'une « littérarité » constitutive qui implique un traitement lectural spécifique (dans la mesure où il n'y a pas de pratiques poétiques « ordinaires »), il n'en va pas de même pour le récit, traité d'abord dans son *contenu*, à l'image du fait divers ou de la narration de vacances, quel que soit son degré de « littérarité » (en admettant qu'il soit mesurable).

Par ailleurs et de manière liée, le récit de fiction littéraire est victime de l'illusion référentielle : il a été lu, et selon toute apparence continue d'être lu, comme une copie du monde, un témoignage ou un documentaire sur l'homme et son univers réel, les personnages y sont encore appréhendés comme des personnes. C'est là ce qu'on pourrait appeler la fonction « instructive » de la littérature, un refoulé qui est parfaitement lisible dans une fiche consacrée à ce récit éminemment symbolique et poétique qu'est *L'homme qui plantait des arbres* de Giono et que l'on invite à lire comme un traité d'arboriculture : « Parmi cette liste d'arbres, entourez ceux que l'homme plante : bouleaux, chênes, châtaigniers, hêtres, érables, marronniers, épicéas, saules. Choisis un arbre de ton choix parmi ceux que plante l'homme. Recherche quelques informations sur cet arbre dans des ouvrages documentaires⁸⁸. » Une autre fiche traite du *Secret de Grand-père* de Michael Morpurgo, qu'on invite à lire comme un document socio-historique : « Revenir sur le handicap social que représente le fait de ne pas savoir lire. Réfléchir sur la notion de progrès technique. L'arrivée dans les campagnes des machines a été vécue comme un bouleversement. Montrer aussi comment la machine a considérablement allégé la tâche des agriculteurs⁸⁹. »

Certes, la littérature peut à l'occasion témoigner de l'Histoire parfois mieux que l'Histoire même (*Germinal* ou *L'éducation sentimentale* en sont des preuves magistrales), mais on ne saurait ainsi strictement la contenir. Et quand l'histoire racontée se déroule manifestement dans un monde fictif aux lois différentes de notre monde, comme c'est le cas de *Voyage au pays des arbres* de Le Clézio, l'embarras est grand, la grille de lecture habituelle se refusant à fonctionner (« arriver à l'idée que la

⁸⁸ *Journal des instituteurs*, décembre 2002.

⁸⁹ *Idem*.

forêt est remplie d'arbres qui semblent vivants »), les repères habituels se délitant. En guise d'explication, il ne reste qu'à nommer l'auteur « poète », c'est-à-dire à l'expulser hors du monde et à le juger délirant. Autrement dit, on ne sait pas dire le merveilleux pouvoir du langage qui consiste à inventer des mondes qui n'existent pas : « Expliquer que le poète (sic) peut guider le lecteur où bon lui semble. » Dans le même temps, on pressent bien qui faudra tout de même en parler : « Discuter de l'aspect poétique du texte. » Mais on n'en parlera que sur le mode (on ne saurait en sortir) de la comparaison obligée avec le monde réel : « Demander aux élèves s'ils sont déjà allés dans une forêt. Les arbres avaient-ils une forme humaine ? »

Il n'est sans doute pas inutile de citer Barthes : « La fonction du récit n'est pas de représenter, elle est de constituer un spectacle qui nous reste encore très énigmatique mais qui ne saurait être d'ordre mimétique ; la « réalité » d'une séquence n'est pas dans la suite « naturelle » des actions qui la composent mais dans la logique qui s'y expose, s'y risque et s'y satisfait [...] Le récit ne fait pas voir, il n'imiter pas ; la passion qui peut nous enflammer à la lecture d'un roman n'est pas celle d'une « vision » (en fait nous ne « voyons » rien), c'est celle du sens, c'est-à-dire d'un ordre supérieur de la relation, qui possède lui aussi ses émotions, ses espoirs, ses menaces, ses triomphes : « ce qui se passe » dans le récit n'est, du point de vue référentiel, à la lettre, *rien*, « ce qui arrive », c'est le langage tout seul, l'aventure du langage, dont la venue ne cesse jamais d'être fêtée⁹⁰. »

Intéresser les maîtres à l'aventure du langage au-delà de l'aventure des personnages, développer chez eux une *attention esthétique*, celle qu'ils accorderaient naturellement à une peinture, me paraît être un objectif majeur de la formation : c'est sur ce point qu'ils sont manifestement le plus démunis. Il ne leur viendrait sans doute pas à l'idée d'approcher dans leur classe *Les époux Arnolfini* de Van Eyck comme un documentaire historique sur un intérieur et un couple bourgeois du XVème siècle flamand, ou de faire discuter les élèves sur les vertus du mariage. Ils attireraient sans doute l'attention sur le rendu de la pelisse du mari, la finesse de la dentelle entourant la coiffe de l'épouse, sur la couleur pourpre du lit nuptial en arrière-plan, sur l'axe de symétrie qui passe exactement entre les deux mains jointes du couple, sur le mode de jonction ou de disjonction et l'orientation de ces mains⁹¹, sur la présence du chien, traditionnel symbole de fidélité, aux pieds du couple, sur le contraste entre la mise en scène réglée de l'ordre conjugal⁹² et le désordre intime des chaussures d'intérieur éparpillées dans la pièce, autant d'éléments qui appellent l'interprétation. Ils attireraient aussi sans doute

⁹⁰ Roland BARTHES, « Introduction à l'analyse structurale des récits », in *Poétique du récit*, Points Seuil, Paris, 1977.

106 La main gauche du mari soutient la main droite de l'épouse, orientée, paume ouverte, vers le bas tout comme son regard soumis, la main droite du mari est dressée de profil à la verticale dans un geste qui rappelle celui du Christ, la main gauche de l'épouse repose sur son ventre qui semble rebondi..

⁹² Choix des plus beaux atours, signes d'un rang à afficher, choix concerté d'une pause – un couple en majesté - signe d'une relation à afficher.

l'attention sur la présence, au centre du tableau, d'un miroir où se reflète l'image du peintre, mise en abyme qui est une façon de dire que l'artiste a été là, qu'il est en creux le maître de l'ordonnancement et qu'au-delà de lui-même, derrière lui, en quelque sorte, se profile et se reflète aussi cet autre voyeur (à la fois créateur et interprète) qu'est le spectateur du tableau.

De même le récit littéraire, lu littérairement, réclame-t-il une attention similaire au grain du texte, à la logique qui préside à la construction de l'univers fictif et qui ne saurait se saisir à l'aune du fonctionnement de notre monde, sous peine de ne pouvoir entrer soi-même et de ne pouvoir faire entrer les élèves dans *Alice au pays des merveilles*, par exemple.

La formation se doit également de mettre en garde contre toute lecture édifiante ou directement symbolique. Si la bonne littérature édifie, ce n'est jamais sous la forme d'une *moralé* explicite ou implicite qu'il faudrait dégager. On sait que les bons sentiments n'ont jamais fait la bonne littérature. Si la bonne littérature incontestablement pose des valeurs, ces valeurs ne sauraient être lues au moyen d'une grille *extérieure*, d'un code de bonne moralité qui fixe le bien et le mal. C'est pourtant ainsi qu'une autre fiche lit *Le grand livre vert* de Robert Graves. L'histoire raconte comment un enfant recueilli par son oncle et sa tante découvre dans le grenier un livre de magie qui va lui permettre de leur jouer quelques tours. La fiche semble reconnaître à demi mots qu'il s'agit-là d'un *fantasme* ordinaire d'enfant rêvant de dominer le monde des adultes, une sorte d'expérience onirique : « Aborder l'importance de la magie dans l'imaginaire. Qui n'a pas rêvé de transformer ce qu'il voulait ? » Mais le fantasme, pourtant parfaitement légitime et innocent (il n'a aucune répercussion, et pour cause, sur le cours naturel de la « réalité » de la famille), est aussitôt traité comme un *acte* délictueux et donc répréhensible, un acte qui appelle une sanction morale : « Aboutir sur l'idée de danger que peuvent représenter de tels pouvoirs. Réfléchir sur le désir de vengeance d'un enfant envers les adultes. Etais-ce justifié ? »

De manière similaire, il convient de se méfier des « traductions » symboliques hâtives en quête d'un « sens caché » (expression relevée en formation). Je laisse ici la parole à François Flahault : « A propos des contes, des mythes ou des rêves, on parle souvent de « symboles », de « symbolisme », de « symbolique », des termes que je n'ai utilisés qu'avec précaution tant ils sont chargés *d'a priori*. Employer ces termes comme s'ils allaient de soi, c'est reconduire certaines conceptions sans même s'en rendre compte et par conséquent sans s'interroger sur leur pertinence [...] Un élément pris en lui-même a-t-il la propriété de symboliser ? Ou bien cette propriété résulte-t-elle du fait que plusieurs éléments s'articulent entre eux ? [...] Reprenons l'exemple de la vache. Nous l'avons rencontrée dans des contes où elle nourrit et réconforte un enfant orphelin. Tout le monde sait que les vaches sont des animaux paisibles qui portent de lourdes mamelles et donnent du lait : l'image d'une vache évoque d'elle-même la bienfaisance nourricière d'une mère. Mais les choses ne sont pas aussi simples. Voici une variante malgache de ce type de contes. Nous y voyons une fille qui a pour mère adoptive une vache. Lorsque la fille annonce à la vache son intention de se marier, celle-ci, d'un coup de langue, lui arrache la peau et les yeux, se comportant ainsi exactement comme la marâtre dans d'autres versions.

Ici l'équation symbolique vache = réconfort maternel se trouve donc mise à mal. Que doit-on en conclure ? Qu'il faut distinguer entre symbole élémentaire et symbole élaboré : la valeur prise par cette image prise en elle-même est une chose ; la valeur prise par cette image une fois inscrite dans un ensemble structuré est une autre chose. La vache du conte malgache possède le même pouvoir évocateur que les vaches d'autres versions ; cependant, ce conte-ci fait l'économie du personnage de la mauvaise mère. En conséquence, la vache y joue les deux rôles à la fois, celui de la mère qui refuse de laisser la place à sa fille et celui de la bonne mère qui transmet à sa fille le pouvoir de devenir femme. Il est clair que si l'on s'en tient à la valeur élémentaire du symbole sans s'interroger sur la fonction qu'il remplit une fois élaboré par la structure du conte, on ne comprend pas grand chose à celui-ci. [...] Il faut accéder à la structure d'ensemble et en saisir la problématique si l'on veut pouvoir comprendre le rôle joué par tel ou tel élément de l'ensemble⁹³. »

Enfin, dernier des grands principes à mettre en évidence dans la formation (au moyen précisément d'une étude critique de quelques exemplaires de ces guides d'accompagnement qui fleurissent) : la littérature à l'école doit être comprise comme un support irremplaçable pour apprendre à comprendre et développer des compétences de lecture, fonction première de l'école. En ce sens, le débat attendu (par moi en tout cas) n'est pas d'abord ou seulement un débat (philosophique, éthique, sociologique...) sur la thématique du texte mais un débat sur les lacunes, les zones d'opacité ou de prolifération du texte, sur les manières de lire (et de ressentir) de chacun, sur la validité relative de ces manières de lire, un débat aussi sur le matériel et les techniques littéraires qui sollicitent le jugement esthétique. Les fiches consultées (mais la consultation n'est pas exhaustive) continuent de « vérifier » la lecture avec les moyens connus et dénoncés mais n'affichent pas avec clarté des objectifs d'apprentissage.

Vers la construction d'un nouveau modèle de la lecture et du lecteur

Les textes recueillis ici ont été élaborés de façon à épouser au plus près le contenu même d'une possible action de formation sur le terrain, sans toutefois, dans un volume si limité, pouvoir en épouser également les modalités de mise en œuvre. Ce contenu, qui vise la construction d'un nouveau modèle de la lecture et du lecteur et qui n'est qu'une façon de voir les choses, pourrait se décliner de la manière suivante.

1. Mener une campagne de séduction. Le champ de la littérature de jeunesse est un champ peu connu des maîtres, un champ foisonnant et labile (les catalogues des éditeurs se renouvellent sans cesse), un champ difficile d'accès, ne serait-ce qu'en raison du coût des albums, difficile à explorer pour qui n'a pas les clés d'entrée et où le pire peut être confondu avec le meilleur parce que les valeurs n'y sont pas encore clairement désignées. La liste officielle balise à sa manière le terrain mais elle ne saurait constituer le tout de la formation, ne serait-ce que parce qu'une pratique efficace de la

⁹³ François FLAHAULT, *La pensée des contes*, Paris, Anthropos, diffusion Economica, 2001.

lecture en réseaux demande de puiser à des sources extérieures. La formation ne peut sans doute pas viser la construction d'une connaissance étendue et structurée du domaine, connaissance que les professeurs du secondaire ont en principe acquise pendant leurs études antérieures, s'agissant de la littérature instituée. Elle peut néanmoins piquer la curiosité des maîtres en dévoilant des pans de l'univers, leur offrir l'occasion d'avoir envie de tenter puis de poursuivre seuls l'exploration : *le maître formé est d'abord un maître séduit*, singulièrement par les albums dans lesquels il ne pensait sans doute pas pouvoir trouver *a priori* de quoi nourrir son enseignement. L'entreprise de séduction passe en particulier par la lecture inlassable à haute voix du plus grand nombre possibles d'œuvres, par la consultation libre de romans ou albums exposés et renouvelés en permanence sur le lieu de formation, par l'accueil des trouvailles personnelles de chaque stagiaire, par le repérage des constantes qui font les univers d'auteurs, l'identification de valeurs sûres en l'absence (très provisoire) de panthéon des œuvres.

2. Définir la lecture littéraire, modifier les représentations de la compréhension et de l'apprentissage. Le maître formé est un maître qui a été conduit, à partir d'une réflexion sur ce qu'est « comprendre » (il s'agit de réinterroger l'évidence du mot) et singulièrement sur ce qu'est comprendre un texte littéraire (le recours aux théories de la réception forgées dans le champ littéraire est indispensable), à remettre en cause, s'il n'est pas novice, une partie de son héritage. Il a échangé sa conception réductrice de la compréhension (et des capacités de compréhension des élèves) contre une autre, qui inclut une nécessaire activité interprétative alimentée par une culture. Il a échangé sa conception de l'apprentissage comme parcours progressif du simple au complexe (qui le pousse à sélectionner des supports « simples », à élucider le vocabulaire « difficile », à recourir à des questionnaires censés « soutenir l'effort de lecture ») contre une autre, qui implique de mettre au centre la difficulté dans le seul objectif d'apprendre à la surmonter. Au bout du compte, il a admis que pour apprendre à comprendre, il lui fallait choisir des textes qui posent des problèmes de compréhension-interprétation. Face à une consigne de ce type : « Voici plusieurs textes qui posent le même problème de lecture, qui de ce fait peuvent être mis en réseau, mais sans doute ne présentent la même difficulté d'approche. Dans quel ordre allez-vous les faire apparaître dans le réseau ? », le maître formé est un maître qui peut choisir de commencer par le texte le plus difficile pour faire servir les autres, plus simples, à l'élucidation du problème posé par le premier, problème éprouvé et soulevé par les élèves eux-mêmes. C'est dire qu'il accepte d'enseigner la lecture dans une démarche de résolution de problèmes, bien qu'il soit tout à fait possible au demeurant de construire le réseau en suivant une progression dans la difficulté.

3. Donner des outils commentés pour lire les textes, y repérer des objectifs-obstacles et au bout du compte faire son choix. Il existe certes une liste officielle des œuvres qui *a priori* pourrait dispenser de faire des choix. Il n'en est rien, bien entendu, dans la mesure où cette liste est suffisamment ouverte pour que chaque maître soit nécessairement contraint d'y opérer sa propre sélection, dans la mesure aussi où chaque maître est invité à trouver des ressources hors des œuvres conseillées. Il lui faut

construire ses critères, car la liste elle-même n'affiche pas les siens et propose des œuvres dont on voit pourquoi et comment elles peuvent servir à développer les compétences de lecture, et d'autres dont on ne voit guère le parti qu'on peut en tirer dans une perspective d'apprentissage, mais qui peuvent sans doute jouer leur rôle dans une animation pensée autour du livre. Mon équipe et moi-même proposons des critères qui relèvent d'options *didactiques* argumentées sur lesquelles je ne reviens pas. Dans les actions de formation dont j'ai eu la responsabilité, j'ai pu observer combien la grille d'indicateurs de résistance, présentée lors de ma première conférence, grille évidemment commentée et illustrée pour l'occasion, pouvait avoir des effets déterminants sur les maîtres : ils m'ont dit en particulier qu'en leur donnant à voir les zones de résistance possibles du texte qui se dérobaient jusqu'alors à leur regard, la grille leur donnait du même coup à concevoir les dispositifs didactiques permettant de mettre au jour le problème et d'aboutir à sa résolution, éventuellement plurielle. Au risque calculé d'une « perte de mystère », elle leur permet d'« apprivoiser » la littérature et d'oser des incursions dans le domaine des œuvres non conventionnelles. Cette remarque optimiste doit toutefois être immédiatement tempérée : ce qu'on donne à voir n'est pas toujours vu - en d'autres termes, les problèmes répertoriés ne sont pas tous repérés avec une égale aisance et réclament une plus ou moins grande acclimatation. Il est par exemple plus difficile de repérer certains jeux subtils de narration ou l'ambiguïté d'un monde fictif que de repérer une asynchronie ou un enchaînement de récits ; il est plus difficile encore de rapporter plusieurs problèmes perçus isolément à une même source.

4. *Apprendre à lire littérairement les textes.* L'étape est incontournable. Les séances collectives de partage de lectures - autour d'albums, de romans, de pièces de théâtre, de poèmes choisis à dessein pour leur « résistance » ont une triple fonction : il s'agit d'abord d'éprouver par soi-même et pour soi-même les ouvertures ou clôtures du texte (entendu éventuellement comme ensemble indissociable texte/images), de tester sa lecture à l'épreuve de la lecture de l'autre (l'occasion peut alors être saisie pour fixer les règles du jeu de la coopération interprétative), voire de lui donner corps au travers de la mise en voix. Il s'agit ensuite de se préparer à recevoir la lecture des élèves, et il est essentiel que les « régimes » de lecture convoqués par la littérature aient été pratiqués et objectivés par le maître pour qu'il soit capable ensuite de développer et de faire objectiver chez ses élèves des comportements similaires. Il s'agit enfin de se placer dans la perspective de l'enfant-lecteur, c'est-à-dire d'anticiper conjecturalement ce qui peut constituer *pour lui* des zones de frottement.

5. *Présenter et illustrer un éventail de dispositifs possibles de présentation et de questionnement des textes,* mettre en situation d'inventer sur un texte donné des dispositifs possibles puis d'en évaluer en commun la pertinence didactique.

6. *Mettre en situation de construire des toiles arachnéennes autour des œuvres.* C'est là un point délicat de la formation. Le principe d'efficience de la mise en réseaux ne se saisit pas instantanément. Des consignes ouvertes, comme celle suggérée par Bernard Devanne : « Voici un ensemble de textes, construisez entre eux tous les ponts possibles qui vous paraissent heuristiques et formateurs », ou cette autre, moins ouverte en apparence : « Voici des paquets de texte que j'ai mis en réseaux : à votre

avis pourquoi les ai-je mis en réseaux ? », permettent de mettre au jour des zones de résistance : difficulté à voir pourquoi de deux regroupements de textes, l'un mettant en scène des lapins, l'autre des loups, seul le deuxième présente une utilité cognitive et culturelle, tout simplement parce que notre culture n'a pas institué le lapin en stéréotype culturel ; difficulté à désigner le problème de lecture commun autour duquel les textes ont été rassemblés, difficulté à identifier certains problèmes de lecture (ceux en particulier qui tiennent à la construction des mondes et à l'ironie), confusion de problèmes voisins (tous ceux qui sont relatifs à des options de narration), difficulté à dégager les constantes d'un univers d'auteur, etc. Et sur un autre plan : difficulté à construire un ordonnancement du réseau. L'entrée dans une logique de rapprochement qui ne soit pas seulement de surface mais suppose un gain de signification réciproque pour les œuvres confrontées et un gain de sens pour les lecteurs, demande du temps.

7. *Apprendre à lire les lectures des élèves, le cheminement individuel et collectif du sens.* On peut entraîner à la lecture des élèves pris individuellement à partir d'un corpus de reformulations, ou de tous autres écrits de travail recueillis dans les classes. Le suivi du cheminement collectif et individuel du sens dans l'échange autour d'un texte donné implique l'analyse fine de séquences enregistrées transcris-.

8. *Donner des principes et des outils pour évaluer, non le produit de la lecture des élèves, mais le processus mis en œuvre.* Je renvoie sur ce point aux propositions avancées par Pierre Sève⁹⁴ et à la grille d'étude comportementale que j'ai présentée dans ma seconde conférence.

9. *Etudier le comportement du maître dans la conduite du débat interprétatif.* Egalement à partir de séances enregistrées et transcris, l'attention peut se porter sur la façon dont l'enseignant compose avec les lectures des élèves, comment il se positionne pour conduire les échanges : difficulté ou non à entendre, aux deux sens du terme, les interprétations des élèves et donc à les faire évoluer ou fructifier ou simplement à les faire se confronter ; écoute sélective ou non ; accueil ou non de l'imprévu ; traitement des propositions sur le mode du « tout est possible », de la censure non justifiée de « l'impossible », de la mise en débat ; aisance ou non à prendre en compte ce que j'ai appelé à propos de l'écriture « le variable, le mouvant, l'indécidable » ; présence ou non de reformulations synthétiques dans son discours ; appel ou non à la métacognition ; appel ou non à la culture commune, etc.

Ce qui est dessiné ici est le cadre d'une formation qui aurait le temps pour elle. Quels que soient la durée et le mode d'organisation qui seront retenus, former des maîtres à l'enseignement de la littérature (plus exactement, du point de vue qui est le mien, à l'enseignement de la lecture par la littérature) est un défi : il s'agit de donner l'envie et les moyens d'abandonner des pratiques rituelles, bien ancrées et confortables pour des pratiques aventureuses, des pratiques qui requièrent esprit d'initiative, investissement culturel et astuce dans la phase de préparation, renoncement partiel à sa

⁹⁴ Cf. *supra*, Pierre SEVE, « Peut-on évaluer la lecture littéraire ? »

propre lecture, disponibilité de tous les instants et navigation à vue dans la phase d'échange. Il nous semble que ce défi mérite d'être relevé. Pour aider à le faire avec plus d'efficacité, sans doute serait-il utile de mieux connaître la manière dont les maîtres, qu'ils soient ou non formés, interprètent dans la solitude de leur classe le chapitre « littérature » des nouveaux programmes et les pratiques effectives que ces nouveaux programmes leur inspirent. La suite naturelle de ce recueil pourrait (devrait) prendre la forme d'une enquête de grande ampleur (ou d'une recherche descriptive dont le cadre institutionnel est à trouver), étant entendu que les participants à l'Université dont il a été rendu compte ici sont les observateurs les mieux placés pour recueillir les données.

Bibliographie

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programmes de l'école primaire – cycle des approfondissements*, B.O. hors série n°1, 14 février 2002

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DESCO, *Documents d'application des programmes, littérature cycle 3*, Paris, CNDP, 2002

Bibliographie générale et critique

ADORNO, Th. W., *Autour de la théorie esthétique ; Paralipomené Introduction première* (trad. M. Jimenez et E. Kaufholz), Paris, Klincksieck, 1976

ARON P., Saint-Jacques D., Viala A., *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Puf, 2002

BARTHES R., *S/Z*, Paris, Paris, Seuil, coll. « Points » n°70, 1970

BARTHES R., *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, coll. « Points » n°135, 1973

BARTHES R., « La mort de l'auteur » in *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984

BEAUDE, P.M., PETITJEAN, A., PRIVAT, J.M., *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, Coll. Didactique des textes, Université de Metz, 1996

BELTRAMI D., QUET. F., « Lecture : l'espace du problème » in *Le Français aujourd'hui* n°137

BRETON A., *Clair de terre* (1923), Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1966, pages 49-50

CANVAT, K., « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques*, 76, 1992, 33-53

CANVAT, K., « Genres et enseignement de la littérature », *Recherches* n°18, 1993, 5-22

CAUQUELIN, A., *Le site et le paysage*, Paris, PUF, 2002

CHABANNE J.-C., « Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature ? », in *Tréma*, n° 19, IUFM de Montpellier, 2002, pages 37-54

CHARLES, M., *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil, 1977

CHAUVEAU, G., *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, Retz, 1997

COMPAGNON A., *Le démon de la théorie*, Paris, coll. Points, Seuil, 1998

DABÈNE, M. (coord.), *Le cheminement du sens*, Lyon, ENS Editions, 2001

DABÈNE, M., QUET, F., *La compréhension des textes au collège*, Delagrave, CRDP de Grenoble, 1999

DANON-BOILEAU L., *Des Enfants sans langage*, Paris, Odile Jacob, 2002

DE CERTEAU, M., *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Folio essais, 1990

DEVANNE, B., *Lire & Ecrire, des apprentissages culturels*, Paris, A. Colin, 1992

DEVANNE, B. et alii, *Apprentissages de la langue et conduites culturelles*, Maternelle, Bordas, 2001

DUFAYS, J.L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994

DUFAYS, J.L., GEMENNE, L., LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire*, vol 1 et 2, Bruxelles, De Boeck Duculot, 1996

DUFAYS J.-L., « Les lectures littéraires : évolution d'un concept », in *Tréma*, n°19, IUFM de Montpellier, 2002, pages 5-16.

ECO U., *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, (1979), trad. fr., Paris, Grasset, coll. "Figures", 1985, L.P., biblio essais, pages 61-82

ECO, U., *Les limites de l'interprétation*, Paris, Le Seuil, 1992

EHRENZWEIG A., *L'ordre caché de l'art*, Paris, Gallimard, 1974, rééd. coll Tel 1994

FEYERABEND, P., *Adieu la Raison*, Paris, Seuil, 1987

GERVAIS, B., *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993

GERVAIS, B., *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur,, 1998

GOIGOUX, R., « Continuer à apprendre à lire » in *La lecture de 8 à 11 ans*, Ministère de la Recherche, Ministère de l'Education Nationale, 2001

GROSSMANN, F., « Littéracie, compréhension et interprétation des textes », Paris, INRP, *Repères* 19, 1999, 139-166

ISER, W., *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985

JAUSS, H.-R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1974

JEANDILLOU, J.F, *Analyse textuelle*, Paris, Armand Colin, 1997

JOUVE, V., *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992

JOUVE, V., *La Lecture*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires », 1993

KARNAUCH, A., « Quand nous croyons qu'ils comprennent...Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris », *Repères* 19, 1999, 39-59

KERBRAT ORECCHINI, C., *L'Implicite*, Paris, Colin, 1986

LACAN, J., *Écrits I*, Paris, Seuil, 1966

LANÇON, D., « Vers une (nouvelle didactique) de la poésie », *Cahiers Robinson*, n°11, La poésie de l'école, 2001, 177-209

LARTIGUE, R., *Vers une lecture littéraire au cycle III*, CRDP de Créteil, 2001

LEBRUN, M., « Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature jeunesse », *Repères* 13, 1996, 69-84

Lire écrire à l'école, CRDP de l'académie de Grenoble, IUFM de l'Académie de Grenoble

MAINGUENEAU, D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990

MARCOIN, D., CALAME-GIPPET, F., "Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire", *Repères* 19, 1999, 61-101

MARCOIN, F., "La lecture littéraire : une didactique de l'invisible", *Spirale* n° spécial, 1990, 103-116

MARCOIN, F., *A l'école de la littérature*, Paris, Editions ouvrières, 1992

MARCOIN, F., "Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire", *Repères*, 13, INRP, 1996, 27-48

MAS, M., "Interactions verbales et construction de ses. Lecture d'un texte narratif par des élèves de CM1", *Repères* 19, 1999, 183-202

OLSON, D., *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, 1998

PAGONI, M., "Enjeux des activités métacognitives dans les premiers apprentissages de lecture et de compréhension des textes", AFEF Lille, *Recherches* 30, 1999, 91-119

PARRET, H., *L'esthétique de la communication, L'au-delà de la pragmatique*, Paris-Bruxelles

PICARD, M., *La lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, 1987

PICARD, M., *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1986

PICARD, M., *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989

PIÉGAY-GROS, N., *Introduction à l'intertextualité*, Dunod, Paris, 1996

Pratiques, 76, « L'interprétation des textes », Metz, CRESEF, 1992

POSLANIEC, Ch., HOUYEL, Ch., *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Hachette Education, 2000

POSLANIEC, Ch., HOUYEL, Ch., *Activités de lecture à partir du roman policier*, Hachette Education, 2002

QUET, F., « Apprendre à comprendre (Problèmes, Enjeux, Variation) », *Cahiers du Français Contemporain* n°7, Lyon, ENS éditions, 2001, pages 23-45

QUET, F., « Débat interprétatif et didactique de la lecture » in *Réflexions et Analyses pédagogiques*, n°4, *Compréhension et lecture en débat*, IUFM de Poitiers, 2001, pages 29-42

RÉMOND, M., QUET, F., « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition. L'exemple du CM2 », *Repères*, n° 19, 1999, 203-224

REUTER, Y., GLAIDES, P., *Personnage et didactique du récit*, Coll. « Didactique des textes », Université de Metz, 1996

REUTER, Y., « Eléments de réflexion sur la place et la fonction de la littérature dans la didactique du français à l'école », *Repères*, 13, Paris, INRP, 1996

RIFFATERRE, M., *La production du texte*, Paris, Seuil, 1979

RIFFATERRE, M., « L'illusion référentielle », in BARTHES R. et al., *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1982, 91-118

ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR, 1997

ROUXEL, A., (DIR..), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, PUR, 2001, 127-131

SÈVE, P., « Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement », *Repères*, 13, 1996, 49-68

SHUSTERMAN, R., *Sous l'interprétation*, Ed. de l'Eclat, 1994

STOECKLÉ, R., *L'album à l'école et au collège*, L'école, 1999

TAUVERON, C., « Le personnage : articulateur privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire », *Pratiques* 86, 27-49, 1995

TAUVERON, C., « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères* 19, 1999, 9-38

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

TAUVERON, C. (dir.), *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2 ?*, Paris, Hatier, 2002

TAUVERON, C., SÈVE, P., « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école », *Repères* 19, 1999, 103-134

TAUVERON, C. (dir.), *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse*, Collection Documents, Actes et Rapports, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2002

TOURNIER M., *Le Vol du Vampire. Notes de lecture*, Mercure de France, 1981, pages 10-11.

VANDENDORPE, C., "Comprendre et interpréter", in C. Préfontaine et M. Lebrun (Dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, 159-181

VANHULLE, S. et alii, *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2001

VIGOTSKI L. S., *Pensée et langage*, (1934), Paris, Messidor/Éditions sociales, 1985

ZOUGHEBI, H., (dir.), *La littérature dès l'alphabet*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2002

Littérature de jeunesse : choix d'œuvres

ANGELI, M., *Dis-Moi*, Le Sorbier, 1999

ARGILLI, M., *Panique à la Télé* in *Nouvelles d'aujourd'hui*, Père Castor Flammarion, 1998

BERNARD, F., *Le Jardin de Max et Gardénia*, Albin Michel-Jeunesse, 1998

BERNOS, C., *Volubilis et les trois jardins*, ipomée-Albin Michel Jeunesse, 1986

BOUJON, C., *La Brouille*, l'école des loisirs,

BOUJON, C., *Pauvre Verdurette*, L'école des loisirs, 1993

BROWNE, A., *Une histoire à quatre voix*, L'école des loisirs, 1998

CLÉMENT, C., *Le Musicien de l'Ombre*, Duculot

COLE, B., *Prince Gringalet*, Seuil Jeunesse

CORENTIN, P., *Les Deux Goinfres*, l'école des loisirs, 1997

CORENTIN, P., *Mademoiselle Sauve-qui-peut !*, L'école des loisirs, 1996

CORENTIN, P., *Machin-Chouette*, L'école des loisirs, 2002

CORENTIN, P., *Papa !*, Paris, L'école des loisirs, 1995

- DORIN, P., *Cœur de pierre*, Paris, Syros Jeunesse, coll. Mini Souris noire, 1991
- DOUZOU, O., *Jojo la Mâche*, éditions du Rouergue, 1993
- DROZD, I., *Un tueur à ma porte*, Paris, Bayard Jeunesse, 2000
- EECKHOUT, E., *La vengeance de Germaine*, Pastel, 2002
- ESTEBAN, A., *Le Mur*, Syros, 1991
- FINE, A., *Journal d'un chat assassin*, L'école des loisirs, 1997
- FUMATA, E., *Les Trois Petits Cochons*, L'école des loisirs, 1992
- HARTLEY, P.-H, W.S., in *Histoires de fantômes*, Hachette 1995
- HEURTÉ, Y., *Le livre de la lézarde*, Seuil Jeunesse, 1998
- LIONNI, L., *Tillie et le Mur*, L'école des loisirs, 1989
- MAC EWAN, I., *Le rêveur*, Gallimard Jeunesse, 1995
- MAGGI, S., *Les Trois Petits Cochons*, SAEP, 1989
- MARTINEZ, C., *Le cri du livre*, Paris, Pocket Junior, 1998
- MOURLEVAT, J.C., *L'enfant océan*, Pocket Junior, 2000
- OPPEL, J.H, *Ippon*, Paris, Syros Jeunesse, coll. Souris noire, 1997
- OSTER, Ch, *L'abominable histoire de la poule*, L'école des loisirs
- RASCAL, *Le Voyage d'Oregon*, l'école des loisirs, 1996
- RASCAL, *Petit lapin rouge*, L'école des loisirs, 1997
- RASCAL, *Poussin noir*, L'école des loisirs
- RASCAL, *Ami-Ami*, L'école des loisirs, 2002
- SIMÉON, J.P, MELLINETTE, M., *Un homme sans manteau*, Cheyne, coll. Poèmes pour grandir 1996
- SOLOTAREFF, G, *Le petit chaperon vert*, L'école des loisirs, 1991
- SOLOTAREFF, G, *Moi, Fifi*, L'école des loisirs, 1992
- STEHR, F., *Les Trois Petites Cochonnes*, L'école des loisirs, 1997
- VAN ALLSBURG, C., *Les mystères de Harris Burdyck*, l'école des loisirs, Paris, 1985

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE : LA LECTURE LITTÉRAIRE, DÉFINITIONS ET ENJEUX	2
TOPOGRAPHIE ET TOPOLOGIE DU TEXTE LITTÉRAIRE.....	3
<i>Pureté du littéraire ?</i>	3
<i>Comprendre, sentir</i>	6
<i>Un espace « sacré »</i>	8
QU’ENTEND-ON PAR LECTURE LITTÉRAIRE ?	12
<i>Des théories de la réception à la théorie de la lecture littéraire.....</i>	12
<i>Qu’est-ce que la lecture littéraire ?</i>	17
LA LECTURE COMME JEU, À L’ÉCOLE AUSSI.....	23
<i>Un jeu interactif entre texte et lecteur.....</i>	23
<i>Un jeu interactif entre lecteurs : Plus on est de joueurs, plus on rit.....</i>	26
<i>Un maître croupier, meneur de jeu et arbitre</i>	26
<i>Coups possibles et coups interdits : des limites de l’interprétation.....</i>	29
<i>Annexe A</i>	33
<i>Annexe B</i>	35
<i>Annexe C</i>	37
<i>Annexe D</i>	38
PEUT-ON ÉVALUER LA LECTURE LITTÉRAIRE ?	41
<i>Ce que n'est pas l'évaluation de la lecture littéraire</i>	41
<i>L'évaluation du travail de lecture</i>	43
<i>De l'évaluation collective à l'évaluation individuelle et à l'auto-évaluation</i>	47
<i>Évaluer les gestes de la lecture</i>	50
<i>Que veut dire évaluer la lecture littéraire ?</i>	51
<i>Annexe 2 : Quelques « postures mentales » qu'on peut travailler de la maternelle au collège</i>	54
LA LECTURE LITTÉRAIRE, VOIE POSSIBLE DE (RÉ)CONCILIATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ AVEC LA LECTURE	56
<i>Le projet initial.....</i>	56
<i>Objectifs poursuivis.....</i>	57
<i>Méthodologie.....</i>	58
<i>Résultats provisoires</i>	60
<i>De quelques effets obtenus</i>	65
<i>Une grille de lecture du cheminement des élèves.....</i>	69
DEUXIÈME PARTIE : LES LECTURES EN RÉSEAUX	
FONCTIONS ET NATURE DES LECTURES EN RÉSEAUX	72
L’AIDE À LA LECTURE (1)	75
<i>Apprentissages culturels</i>	75
<i>Pensée en réseaux</i>	75

L'AIDE À LA LECTURE (2)	78
<i>La mise en réseau programmée</i>	78
<i>Un exemple développé</i>	79
<i>Conclusion</i>	82
<i>Annexe</i>	83
L'AIDE À LA LECTURE (3)	85
<i>Légitimité des réseaux</i>	85
<i>Quels réseaux ?</i>	86
<i>Des précautions d'usage</i>	87
L'AIDE À L'ÉCRITURE	89
<i>Des réseaux de textes dans la logique du projet d'écriture</i>	89
<i>Des ateliers de re-lecture en réseaux</i>	91
<i>Conclusion</i>	99
COMMENT PASSER D'UN LIVRE À L'AUTRE ? EXEMPLES	100
<i>Préalables</i>	100
<i>Bon appétit Monsieur Renard</i>	100
<i>Tibert et Romuald</i>	103
<i>Le Roman de Renart</i>	105
TROISIÈME PARTIE : LA QUESTION DE L'AUTEUR	
L'ENJEU DE L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE	108
LE CONCEPT D'AUTEUR : LE CONSTRUIRE EN LECTURE, Y ACCÉDER EN ÉCRITURE	114
<i>L'auteur, un concept à construire</i>	114
<i>Le scandale Harris Burdick</i>	115
<i>Reconnaitre un univers d'auteur</i>	118
<i>Adopter en écriture une posture d'auteur</i>	119
<i>Rencontrer l'auteur ?</i>	122
LES RENCONTRES ENTRE AUTEURS ET ENFANTS : LE POINT DE VUE D'UN ÉCRIVAIN.....	124
<i>Une occasion pour l'auteur de construire une identité sociale et professionnelle</i>	124
<i>Une occasion pour l'auteur de nourrir son écriture</i>	126
CONCLUSION.....	
ELÉMENTS DE RÉFLEXION POUR UNE FORMATION	129
<i>Pour que la rencontre de la littérature et de l'école ne soit pas fondée sur un malentendu</i>	129
<i>Vers la construction d'un nouveau modèle de la lecture et du lecteur</i>	133
BIBLIOGRAPHIE.....	
<i>Bibliographie générale et critique</i>	138
<i>Littérature de jeunesse : choix d'œuvres</i>	141