

APPROCHER, NOMMER LE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Francis MARCOIN
Université d'Artois,

Centre de recherches littéraires Imaginaire et Didactique

Résumé : Cet article propose d'aborder le fait littéraire sous l'angle du fictionnel, de préférence à une approche esthétique ou formaliste, dans la mesure où la fiction pose des problèmes au plan cognitif. En effet, elle échappe aux règles ordinaires de la communication et de la conversation, et demande au lecteur débutant non seulement de comprendre cette manière de faire mais d'y adhérer. La démarche retenue consiste donc à construire des situations de classe marquées par le dialogue autour de textes problématiques ou rendus problématiques grâce à un traitement didactique, afin de faire émerger une « méta-compréhension ».

INTRODUCTION

Aborder la question de la littérature d'un point de vue didactique, c'est supposer résolue la place même de la littérature à l'école primaire. Ayant déjà (1) avancé à ce sujet une réflexion plus générale, plus « politique », nous partons ici d'un constat : si la littérature n'est pas objet d'enseignement à l'école primaire, cette dernière n'en établit pas moins avec le littéraire une relation à la fois intense et cachée, inavouée, donc génératrice de méconnaissance. Il faudrait examiner les mots qui permettent aujourd'hui de pas recourir au vocabulaire littéraire usuel, jugé peut-être trop abstrait, trop éloigné des « enfants », ou trop porteur d'imposition sociale. Ainsi parle-t-on de lecture-plaisir, ou d'histoires, celles-ci puisées de préférence dans le corpus des albums ou de la littérature de jeunesse, domaine à part justifiant une approche non « scolaire ». Nous nous proposons à l'inverse d'observer frontalement les écrits à caractère littéraire, d'une manière qui rende compte de ce caractère. Ce qui suppose d'avoir en vue quelques éléments de définition. Non pas toute la définition, d'ailleurs bien hypothétique, de la Littérature, mais des points d'appui, opérationnels, qui seront posés en cours de route.

On laissera de côté ce que pouvait apporter ou ce qu'apporterait le sentiment d'une continuité donnée par les grandes œuvres et par les grands auteurs. Les effets, sans doute même les savoirs, induits par cette approche, resteraient à observer et à décrire. Davantage encore, il faudrait avoir en tête une approche institutionnelle permettant de poser des notions comme celles d'éditeur, de collection, etc. Plus d'un manuel propose à cet égard des activités essentielles, malheureusement sans grand prolongement. Enfin, restera en suspens la ques-

tion de la valeur et du style, qui ferait intervenir des notions non moins essentielles comme le sentiment de la « beauté », ou l'admiration, notions inexplorées par la recherche pédagogique.

1. HISTOIRE D'UNE DÉMARCHE : DE LA CONVERSATION À LA FICTION

En ce sens, la recherche présentée se distingue tant d'une démarche sociologisante recourant aux concepts de « distinction » ou de « légitimité » que d'une démarche formalisante appuyée sur une théorie du récit ou sur une « fonction poétique ». L'histoire de cette recherche entre pour beaucoup dans les choix théoriques effectués en cours de route, à partir d'une problématique initiale fort éloignée des problèmes littéraires. En effet notre propos renvoie, pour ses observations concrètes, à un projet meré dans le cadre de l'INRP et de son Unité de Recherche Français 1er degré, « Pédagogie de la communication orale et écrite. Résolution de problèmes en français » (Ducancel, 1989).

1.1. La question de l'acceptabilité

Ce projet, tout en partant de difficultés ou de tâches nouvelles proposées à des élèves, portait sur les activités métalinguistiques, et plus précisément sur les activités grammaticales. Le souci étant de réexaminer la part occupée par le sens dans le jugement porté sur les faits de langue, et notamment dans le **jugement d'acceptabilité** : accepter un énoncé, le « reconnaître », suppose en effet de s'appuyer sur des critères formels mais aussi sur l'environnement situationnel et textuel. On sait que nombre de ces jugements ne doivent rien à un apprentissage explicite, et que la syntaxe enseignée et apprise ne représente qu'une faible part de la syntaxe mobilisée par le locuteur natif. Mais surtout des phrases correctes syntaxiquement et théoriquement acceptables sur le plan sémantique peuvent se révéler improbables, sauf à imaginer un contexte qui les justifie. Problème involontairement soulevé par de nombreux énoncés dans les exercices de grammaire ou dans les manuels d'apprentissage de la lecture. Certains livres comme *Daniel et Valérie* ont pu être analysés dans cette perspective et « corrigés » de façon à répondre aux règles de construction textuelle (2).

L'objectif didactique, dès lors, était de réfléchir sur un enseignement de la grammaire tenant compte de l'énonciation, puisant pour cela dans des exemples non construits, et visant moins à faire découvrir des règles particulières que de découvrir qu'il y a des règles. En somme, de **rendre plus conscient le passage** d'un fonctionnement « épilinguistique » à un fonctionnement « métalinguistique » (3), mais en tenant compte de lois comme celles de la conversation, telles que les a construites H. Paul Grice. Si nos échanges de paroles résultent d'efforts de coopération, ils supposent de voir respecté un principe général : « que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous ». Ce principe général peut se décliner en plusieurs règles particulières. Règles de quantité : ne pas en dire trop ni trop peu. Règles de qualité : ne pas affirmer ce que l'on croit faux ou incertain. Règle de relation :

parler à propos. Règles de clarté : éviter l'obscurité ou l'ambiguïté, être bref et méthodique (4).

1.2. La question du fictionnel

Habituellement, le travail scolaire sur la langue ou même sur les textes porte de préférence sur des difficultés, syntaxiques ou lexicales : on repère et on élucide des mots ou des tournures « difficiles ». Il était ici entrepris à partir d'énoncés simples d'un point de vue strictement linguistique, mais problématiques quant aux règles énoncées plus haut. Ceci permettant de mettre en évidence la question même de la compréhension, et de construire des situations où la communication est réellement objet d'analyse. Par exemple, les textes brefs, souvent réduits à une seule phrase, de certaines affiches des programmes de santé (5), mais aussi des textes de manuels ou de courts poèmes comme *Déjeuner du matin*, de Jacques Prévert : publié pour la première fois en 1945 et recueilli dans *Paroles*, ce poème très simple, minimal, connaît une certaine fortune à l'école alors qu'il relève aussi d'une littérature savante. Son caractère elliptique oblige à penser un scénario, à entrevoir un récit possible, construit à partir de notre connaissance de la vie et des récits (6).

Il ressort des textes retenus pour ce type de travail, qu'ils **s'apparentent tous à une fiction**, et plus précisément à une fiction réaliste, où les lois habituelles de la conversation semblent mises entre parenthèse. Ce qui s'explique si l'on suit les analyses de K. Hamburger, qui exclut la fiction du « système d'énonciation de la langue » (7). En effet, organisant les discours autour du « sujet d'énonciation », elle en retient trois espèces : un sujet d'énonciation dont la personnalité individuelle est fondamentalement en cause dans ce discours ; un sujet d'énonciation théorique comme dans un énoncé mathématique, un texte historique ou scientifique ; un sujet d'énonciation pragmatique dont le discours est en soi un acte. Or la fiction narrative ne réserve aucune de ces places à un énonciateur, et une frontière radicale sépare de « l'énoncé de réalité » cette fiction qui **repose sur une des propriétés du langage** : utiliser les mêmes mots pour dire le vrai et le faux, et surtout le possible et le vraisemblable. Il n'y a rien dans le langage qui soit un critère interne de réalité ; les dates du roman réaliste sont celles de l'Histoire, et des personnages historiques y cotoient des personnages inventés.

Tout se passe comme si cette indécidabilité, qui interdit de parler de mensonge, se transférait au plan formel en atténuant les exigences de clarté, d'autant que l'illustration dans les affiches mais encore plus dans les albums, permet de ne pas tout dire, et que l'humour amène à faire semblant de dire le contraire de ce que l'on pense. L'indécision est encore renforcée quand les personnages et des événements sont contemporains, le présent s'interprétant comme un critère d'authenticité alors que les temps du passé sont perçus préférentiellement comme des temps du récit et favorisent une prise de distance à l'égard des événements racontés : peu ou prou l'éloignement dans le temps apparaît comme un éloignement avec la réalité.

Ainsi, à l'intérieur des récits, se manifeste un partage entre ceux qui affichent leur caractère d'imagination – généralement les contes et les fables – et ceux qui jouent sur l'équivoque. Notons pourtant que nombre de messages à valeur pragmatique ou informationnelle reprennent aujourd'hui ces procédés à leur compte, fragilisant la stricte séparation opérée par K. Hamburger. Pour ne prendre qu'un exemple lié aux expériences possibles d'un élève, un titre comme *J'étais enfant pendant la préhistoire* (8) peut susciter à lui seul toute une réflexion sur ses conditions d'acceptabilité. Il s'agit d'un ouvrage à caractère documentaire, recourant à des effets de fiction et proposant un titre « impossible » si l'on s'en tient à une logique ordinaire.

Ainsi dans cette recherche la question du littéraire, objet en quelque sorte perdu de l'école primaire, s'est retrouvée au travers d'une interrogation sur des faits de langage, pour se confondre en partie avec la question du fictionnel, notion fluctuante mais intimement liée à notre culture (9), la question de l'acceptabilité fournissant une entrée didactique.

2. TRAVAILLER SUR L'ORDRE DU RÉCIT

La fiction permet donc l'équivoque et l'irrégularité notamment dans la conduite du récit. Dans *Déjeuner du matin*, Prévert évoque un drame affectif dont il ne nous donne pas les prémices. En cela il ne respecte aucun schéma de récit, mais attend du lecteur qu'il effectue au moins partiellement une mise en intrigue, capacité non spécifiquement littéraire : on raconte ou on relate en toutes sortes d'occasions, en se fondant sur ce que Culioli appelle des « relations primitives », fondées sur des propriétés anthropologiques touchant à des universaux de langage, qui font qu'une cause laisse attendre des conséquences, et qu'un « arroseur » annonce un « arrosé » (10).

Ceci étant, l'importance accordée aujourd'hui au conte tient à ce qu'on privilégie son caractère de récit, souvent pris comme valant pour tout schéma de récit. Mais ce schéma, comme celui de la phrase canonique, est bien plutôt un modèle abstrait qui permet d'opérer une mise en liaison des événements, opération intellectuelle dont on peut supposer qu'elle est menée assez spontanément par le lecteur, et ceci même devant un poème non narratif mais lié en profondeur à une situation existentielle. C'est pourquoi un travail sur le conte, récit régulier, prend son sens par **contraste** avec d'autres textes, « irréguliers », en jouant précisément sur une **alternance** entre réflexe et réflexion. La compréhension constituant alors un projet d'enseignement et d'apprentissage, lié à un projet cognitif, à une réflexion de type épistémologique sur le système de l'écrit, les genres de textes, le rapport auteur/personnage/lecteur : l'enseignant favorise la clarification cognitive en proposant de résoudre des problèmes autour de textes contrastés (11). On joue ainsi tour à tour sur l'installation de « cadres », de genres ou de « frames » (scénarios hypercodés de manière rhétorique, stylistique et idéologique, et rendus prévisibles par la connaissance du monde et des textes) et sur les disjonctions qui requièrent du lecteur une plus grande coopération.

2.1. Le conte comme machine logique

Plus qu'un schéma toujours identique, le conte et la fable présentent une structure le plus souvent régulière, celle d'une **machine logique** qui renvoie à l'étymologie du mot : « conter » vient de « computare », qui a donné aussi « computer », l'ordinateur. Il y a dans le conte quelque chose d'un décompte, d'un enchaînement mathématique qui a favorisé la production automatique de récits, possibilité déjà exploitée par Raymond Queneau et systématisée depuis, mais transférant souvent la question dans le domaine des jeux de société (12), au même titre que les générations spontanées de poèmes, fondées sur l'image ou l'incongruité des rapprochements, – procédés d'ailleurs refusés par certains grands poètes contemporains.

Certes, on peut distinguer toutes sortes de contes, mais qu'il s'agisse d'une quête, d'une épreuve, d'une explication du monde ou de la mise en scène d'un simplet, on y remarque généralement **une régularité de fonctionnement** : marche en avant, structure en tiroir ou en boucle... Des processus fréquents comme celui de la « triplication » (trois épreuves sur le même modèle, trois rencontres, trois souhaits...) favorisent l'anticipation, chaque nouvelle scène se déroulant comme une variation de la précédente. Sur un autre plan, le merveilleux lui-même **apparaît clairement** par opposition au réel et à ses lois physiques. Il ne contrevient pas aux lois de la conversation dans la mesure où son caractère codé (recours à la troisième personne, temps du passé, formules rituelles comme « il était une fois ») respecte une sorte de contrat vite saisi par les enfants, même si quelque doute subsiste toujours. Quant aux **personnages**, ils n'ont pas d'identité et peuvent être définis comme des « **actants** », la place étant aussi bien occupée par une personne que par un animal ou par une chose. Dans une version du conte *Moitié de poulet*, le poulet peut prendre sous son aile une rivière ou un feu ; ce qui importe c'est l'utilisation qu'il en fera, non la vraisemblance. La rivière servira à noyer des ennemis, le feu à en brûler d'autres : ils ont **une fonction purement algébrique**.

Cette conception du conte apparaît fort réductrice mais s'applique assez bien aux versions simplifiées à l'usage de la jeunesse, que l'on trouve tant dans les manuels que dans les recueils. Il faudrait donc distinguer ces réécritures des contes littéraires comme ceux de Perrault et d'Andersen, et peut-être encore plus des contes populaires à l'usage des adultes, qui ne respectent qu'assez peu un supposé schéma du récit, notamment dans les collectes faites au siècle dernier (13). Le conte est sans doute **victime** aujourd'hui **d'une approche purement formaliste** qui, à certains égards, l'éloigne de la littérature, si l'on admet avec Shklovsky, – lui-même formaliste s'il en est –, les limites inhérentes à tout récit généré par ordinateur, et la difficulté à formaliser des notions comme « l'ajournement », « le silence », « la subtilité » et les « effets cognitifs » de l'œuvre d'art sur le lecteur. « Dans son optique, le but fondamental de toute forme d'art est de *prolonger le moment de la réception* » (14).

Ceci étant, l'habitude étant prise de **réécrire**, de simplifier ou de **compliquer les contes traditionnels**, ceux-ci se prêtent bien à des exercices de logique, à condition de ne pas les figer dans un schéma. S'il est devenu non

moins habituel de faire écrire la fin d'une histoire, on peut aussi donner à lire le début et la fin d'un conte pour en reconstituer la partie intermédiaire : les élèves sont devant un problème au sens quasi mathématique, puisqu'ils ont à respecter des données impératives. Le **but** n'est donc pas l'originalité, à peine l'imagination, mais le **raisonnement** (15).

Par exemple, nous donnons sur une feuille photocopie une version tronquée des *Trois fileuses*, conte trouvé dans les *Contes et légendes de Normandie* (16) mais appartenant aussi au corpus des frères Grimm : « une jeune fille, excellente fileuse, est enfermée par la chatelaine qui lui impose de filer toute la laine de ses moutons pour la Noël. La veille de Noël, alors qu'il reste la moitié de la laine à filer, apparaît une bonne femme avec une énorme lèvre qui lui propose de finir le travail si elle est invitée à son mariage. Le lendemain, toute la laine est en bobines bien rangées. Mais la chatelaine impose une nouvelle tâche, filer tout le lin pour Pâques. Même situation : la veille de Pâques apparaît une bonne femme avec deux énormes pouces, qui fait la même offre ». À cet endroit, nous effaçons la séquence suivante en laissant un blanc sur la feuille et nous reprenons le récit au jour des noces : « la jeune fille épouse le fils du chatelain, et trois bonnes femmes apparaissent, l'une avec une grosse lèvre, l'autre avec deux gros pouces, la troisième avec un gros pied. Chacune de ces déformations est due à leur travail de fileuse (laine, lin, soie), et le jeune mari demandera à son épouse de ne plus jamais filer ». L'exercice consiste à retrouver le passage effacé, ce qui suppose d'avoir compris le principe que nous appelons de triplification, et de s'appuyer sur les indices : trois femmes, trois matières (laine, lin, soie). Il faut aussi imaginer ce qui a conduit au mariage et raisonner en termes d'épreuves. Un tel travail peut subir de multiples variations selon les séquences effacées et s'apparente à **un jeu en quelque sorte pré-littéraire**, puisque cette régularité ne sera pas celle du roman ou de la nouvelle.

2.2. La morale, comme guide de la compréhension

Dans cette perspective, **la fin commande la structure**, qu'elle soit une apothéose, une catastrophe, un bon mot, ou une conclusion morale. Elle signale aussi que le conte est porteur d'un contenu comme dans *Les Trois fileuses*, où nous lisons ceci :

« – Ma chère femme [dit le chatelain], je sais bien que tu es une merveilleuse fileuse. Mais pourtant je voudrais, s'il te plait, que tu ne touches plus jamais à ton rouet !

– Oh ! Mon cher mari, s'écrie la jeune femme, ravie, puisque vous me le demandez, je vous le promets ! »

Le lecteur doit saisir pourquoi le jeune mari fait cette demande (celui-ci ignore que ce sont les trois bonnes femmes qui ont fait le travail) et surtout l'humour de la réponse, par laquelle l'épouse fait semblant de lui faire plaisir. La situation finale ne se réduit donc pas à un dénouement (mariage) et engage une réflexion où interviennent des notions psychologiques. En cela on se rapproche de la fable.

Dans notre littérature nationale, les fabliaux et notamment *Le Roman de Renart* apparaissent dans une position initiale longtemps consacrée par l'enseignement des lycées et collèges. En Angleterre même, Locke (*Quelques pensées sur l'éducation*) conseillait comme première lecture *Reynard the fox*. On remarque que dans ces textes la ruse est au centre des comportements, comme elle le sera dans plus d'une fable de La Fontaine (un des exemples extrêmes en serait *Le Coq et le renard*, où les deux personnages se mentent réciproquement). On peut considérer *Le Roman de Renart* comme propédeutique à la lecture en tant qu'il met en scène des personnages qui forment perpétuellement des plans amenant à s'interroger sur la suite. L'abondance des ruses et des mensonges tisse **une fiction dans la fiction**. Le récit de ruse conduit ainsi à une ruse de lecture (17), fondée sur la duplicité non seulement du personnage mais du texte lui-même : Renart est en quelque sorte la métaphore de l'auteur, mais aussi du lecteur qui est à la fois actif et contraint, puisque la ruse fournit un cadre strict auquel obéissent les actions même mystérieuses. Le mot « renard » devient d'ailleurs un signe qui laisse attendre quelque chose de peu clair. En même temps on observe un plaisir toujours renouvelé à chaque relecture de *Renart et les anguilles*, le lecteur se trouvant illusoirement en situation de supériorité par rapport au personnage, le loup, mauvais lecteur incapable d'anticiper.

Si le conte explicite moins souvent sa morale, c'est pourtant l'un d'entre eux, *Moitié de Poulet*, qui nous a servi d'initiation, puisqu'une de ses versions, trouvée au hasard d'un manuel, nous offre deux leçons opposées : « Voilà une histoire bien extraordinaire. Quelle en est la morale ? Eh ! dira-t-on, cela saute aux yeux : il ne fait pas bon prêter son argent aux gens dépensiers ! Non ! ce n'est pas la vraie morale de cette histoire. La vraie morale, la voici : il est bon de se montrer complaisant avec les gens. On a l'air quelquefois absurde, mais on est toujours récompensé. »

Proposant un débat sur sa propre interprétation, et recourant lui-même au mot « morale », ce texte en facilite l'approche. **Qu'est-ce qu'une morale ?** Si le mot n'est pas connu, il est plus difficile de saisir le concept. Ainsi des élèves lisant une fable de La Fontaine qui se termine par une morale bien séparée du récit, disent « il raconte », d'autres arrivent à dire « il explique », sans que la différence entre « raconter » et « expliquer » soit clairement sentie. Quelqu'un dira : « il résume ». Les élèves exposent donc, de manière éclatée, des aspects de la morale qu'il faudra rassembler. Du point de vue de la compréhension, c'est la notion même de morale plus que son contenu qui importe : la « morale » des fables de La Fontaine a pu être jugée immorale.

Guide de la lecture, elle peut se prêter à un exercice d'écriture comparable au précédent, ayant pour objet moins de susciter l'expression libre que d'étayer **le travail de compréhension ou de « méta-compréhension »**. Si l'on parle de planification du texte, la morale recherchée ou supposée en constitue un des supports. Dans *Rose Bonbonne* d'Adela Turin (18), est imaginée une époque où les petites éléphantes étaient roses et où, pour garder leur jolie couleur, elles devaient manger certaines fleurs et rester enfermées dans un enclos, tandis que leurs frères et leurs cousins pouvaient jouer librement et même patauger dans la

boue. Un jour l'une d'entre elles, Pâquerette, restant grise malgré sa bonne volonté, ses parents la délaissent et elle finit par oser quitter l'enclos pour rejoindre les garçons et s'amuser avec eux.

On interrompt également l'histoire pour demander une suite et une fin. Les propositions sont intéressantes et variées mais sans rapport avec les intentions de l'auteur. Où celui-ci veut-il en venir ? Certaines petites filles, qui par ailleurs peuvent pratiquer des sports comme le rugby, trouvent normale la condition faite aux petites éléphants, du moins dans un premier temps. Elles lisent dès lors ce texte comme une simple narration, n'envisagent pas que le sort des petites éléphants puisse être modifié, et imaginent une suite purement événementielle aux aventures de Pâquerette.

C'est en posant **la question de la morale possible** que cette première lecture peut être affinée : « tout le monde a le droit d'être libre », « il vaut mieux être laid et en liberté que beau et enfermé », et un élève rapproche cette morale de la fable *Le loup et le chien*. Mais ils continuent de produire un récit, d'ailleurs plausible, où seule compte l'aventure de Pâquerette. La morale du texte est alors proposée : « Depuis ce temps-là, il est devenu difficile de dire, en regardant jouer les petits de cette tribu, lesquels sont des éléphants et lesquels des éléphants ». Question : *que s'est-il passé pour qu'on puisse écrire cela ?* Il faut imaginer que Pâquerette a été imitée par ses compagnes. Pour résoudre cette question, il a même été précisé que le livre avait paru aux Éditions des Femmes. *Qu'est-ce que cela peut signifier ? Pourquoi des Éditions des Femmes ?*

Cette « fable » joue à la fois sur la surprise (celle qui désobéit est imitée et impose son modèle) et sur la contrainte (la désobéissance est un acte nécessaire au message). Elle requiert aussi une attention sur le message, contestataire mais développé selon une forme canonique, ce qui permet l'exercice proposé.

3. ACCEPTER DES RÉCITS PROBLÉMATIQUES

Grâce à leur éloignement dans le temps et dans l'espace, grâce à la substitution d'animaux aux humains, on peut donc plus facilement reconnaître et nommer un conte ou une fable, mais cette facilitation sans doute nécessaire se révèle en même temps illusoire puisqu'il faudra découvrir **des manières moins nettes d'opposer fiction et réalité**. Si l'on admet qu'un des traits de la littérature, autorisé par sa valeur de fiction, est de « désautomatiser » la perception, il importe de ne pas conforter excessivement un modèle de linéarité et de confronter le lecteur débutant, simultanément (et non pas en phases successives, selon une progression illusoire allant du régulier à l'irrégulier), à **des textes moins transparents**.

3.1. Vers le fantastique

Soit le début de *La Grenouille d'encrier* de Béatrix Beck (19) : « Dix heures ! Pierre séchait sur son problème. Les yeux lourds de sommeil, il regardait l'encrier. Soudain l'encre se mit à bouillonner, il en sauta une grenouille ». De bons élèves de CE1-CE2 pensent qu'il s'agit d'une aventure vraie, parce qu'aucune marque formelle ne vient signifier le contraire, et parce qu'est mis en scène un

écolier dont les préoccupations sont celles d'un enfant d'aujourd'hui. En dépit des événements qui suivent, ils persistent dans leur interprétation et cherchent à donner une justification à cette grenouille : *l'encrier était grand, ou bien il était rempli d'eau.*

Dans un premier compte-rendu de ce travail, nous écrivions qu'aucun élève ne pensait à un récit merveilleux. En fait, il serait plus exact de proposer une caractérisation fantastique, liée à **une interrogation sur la réalité**, et donc plus difficile à repérer. De nombreux albums jouent sur cette hésitation, absente de la plupart des contes traditionnels. Ils sont en eux-mêmes des situations-problèmes qui exigent, du moins en phase d'exercice, une lecture « lente ». Il arrive que des textes « scolaires » très simples, mais où ne sont pas explicitement dissociés rêve et réalité (20), soient comparables sur ce point à des récits beaucoup plus ouvertement complexes.

À mi-chemin entre les deux, l'album de Maurice Sendak, *Max et les Maximonstres* (21), provoque l'incertitude, une sorte de vacillement de la lecture, constaté ne serait-ce que devant ses premières lignes :

« Un soir, Max enfila son costume de loup. Il fit une bêtise, et puis une autre...et puis une autre...

“Monstre”, lui dit sa mère.

“Je vais te manger”, répondit Max, et il se retrouva au lit sans avoir rien mangé du tout.

Ce soir-là une forêt poussa dans la chambre de Max. »

Certains élèves ne prennent aucune distance avec la lettre du texte, mais parce qu'ils ne peuvent retrouver le schéma d'un conte, **restent en panne d'explication**. D'autres résolvent toute contradiction **en interprétant l'ensemble comme un rêve** fait par Max, interprétation nettement plus élaborée mais qui tend à évacuer le caractère indécidable du texte. Si l'on reprend les règles de la conversation construites par Grice, ce texte contrevient à presque toutes les modalités : il en dit trop peu (il faudrait effacer ce caractère indécidable : « Max rêva que... »), il énonce quelque chose que l'on sait impossible, etc. Le jeune lecteur doit donc modérer sa confiance absolue en la véracité de l'écrit. Pourtant l'objectif n'est pas ici de trancher, bien plutôt de **faire percevoir l'hésitation**, ce qui est pédagogiquement inconfortable et toujours risqué, mais nécessaire si l'on veut prendre en compte la spécificité de l'objet considéré.

3.2. Lire des textes trompeurs

L'album illustré suppose de plus en plus un lecteur-débutant qui soit en même temps expert. En effet, si l'image apporte souvent un supplément d'information, elle permet souvent au texte d'être moins explicite, et justifie une plus grande complexité. En dehors de leur dimension affective et ludique, l'approche de ces albums constitue un moment d'apprentissage et d'évaluation de la lecture qui nécessite un accompagnement et une clarification.

Le début de *La Petite géante* de Philippe Dumas (L'École des Loisirs), « Il était une fois deux enfants d'une sagesse exemplaire. Ils vivaient chez une

géante qui les aimait beaucoup », appelle une rectification puisque ces deux « enfants » sont deux poupées et que la « géante » n'est autre qu'une petite fille. C'est-à-dire qu'il faut à la fois savoir réinterpréter et se décentrer, adopter un autre point de vue, un autre lieu d'énonciation. À comparer avec ce que pourrait être la légende d'un manuel de lecture classique : « Valérie tient ses poupées dans ses bras ». Il faut aussi comprendre pourquoi on peut écrire un tel texte qui contrevient délibérément aux règles de clarté. Pourrait-on s'exprimer ainsi dans une discussion, dans un article de journal ? Dans *Le regard dans les étoiles* de Riki Levinson (Gallimard), le récit d'une émigration est assuré par un enfant qui ne conceptualise ni ne nomme la chose. Il énonce des événements sans faire le lien entre eux : on voit le bateau, les gens tassés sur le pont, l'arrivée à New-York, la statue de la Liberté, présentée comme « la statue d'une dame tenant un flambeau », la visite médicale, et l'arrivée dans un « palais », qui n'est en fait qu'une maison dans un quartier populaire.

Comprendre ce texte, c'est pouvoir le redire avec d'autres mots, le **paraphraser** (22) en s'appuyant sur une analyse psychologique (c'est un jeune enfant qui ne sait pas que...) et sur une connaissance du monde (reconnaître la statue de la Liberté) qui engage des questions historiques (le peuplement de l'Amérique) et conceptuelles (la notion d'émigration). Il n'est pas besoin de maîtriser toutes ces données pour faire une lecture correcte, mais les diverses restitutions des élèves nous instruisent assez bien de leur plus ou moins grande habileté à lier ensemble toutes ces tâches.

Dans ces exemples, « **le texte est une machine paresseuse** qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit restés en blanc », prévoyant ainsi l'activité du lecteur, indispensables à son « actualisation » (23). Cependant, ces écrits peuvent ne présenter aucun obstacle apparent, aucun problème à résoudre, et leur compréhension exacte renvoie à un jeu sur l'énonciation qu'il faut accepter de reconnaître puisqu'il suppose une suspension des règles ordinaires de la conversation, tout ceci caractéristique de la Littérature, même si ce « jeu » (24) est repérable dans d'autres écrits, notamment la publicité, dont la visée performative génère une proximité avec la fable.

Le caractère proprement littéraire de certains de ces traits **peut être discuté**. On les trouvera dans des textes informatifs ou scientifiques. Comme l'écrit Nelson Goodman, « les ressources de l'artiste paraissent plus variées et plus impressionnantes que celles du scientifique », mais « supposer que la science est platement linguistique, littérale et dénotationnelle, reviendrait à négliger, par exemple, qu'elle utilise souvent des instruments analogiques [...] la science et l'art procèdent de la même façon dans leur recherche et leur construction » (25). Mais si l'on s'en tient aux lectures généralement proposées aux élèves, il reste pertinent de considérer qu'on a ici affaire à une caractérisation littéraire.

Dans cette perspective la littérature est **autant une question de lecture, de « réception », que d'écriture**. N'est littéraire, en une situation donnée, que ce qui est reconnu comme tel. « La littérature en tant que continuité événementielle cohérente ne se constitue qu'au moment où elle devient l'objet de l'expérience littéraire des contemporains et de la postérité, selon l'horizon d'attente

qui leur est propre » (26). Nous parlerons donc du « **littéraire** » plutôt que de la **littérature**, d'autant que celle-ci est de moins en moins repérable sur un plan formel et codifié, présentant quelque chose d'équivoque et d'invisible (27).

La **fiction**, dans la théorie actuelle, ce n'est pas ce qui s'oppose au vrai, mais **ce qui rend impossible le partage entre le vrai et le faux** (28), voire entre la prose et la poésie : tandis que le conte a son code, ses formules et ses événements magiques, tandis que la poésie classique a sa disposition particulière qui permet de la reconnaître d'un coup d'œil, la fiction n'offre que peu de critères de reconnaissance ; ce qui la distingue du reportage ou de l'Histoire est ténu, sauf si l'on peut s'appuyer sur un « paratexte », collection, quatrième de couverture, etc.

Si l'on s'accorde pour constater la **colonisation du champ littéraire** par un genre en position de quasi monopole (29), **le roman**, on s'aperçoit aussi qu'il est **le moins identifiable**, ce qui fait toute la difficulté d'une approche didactique. Il n'est pas sûr qu'un travail sur la typologie des textes permette ne serait-ce que de soupçonner la complexité de la question, il n'est même pas sûr qu'on puisse caractériser le roman comme genre narratif, et le doute est encore plus fort concernant la nouvelle, à laquelle s'apparentent de nombreux albums contemporains : plus que des récits, ce sont des moments, des instantanés, et s'il y a récit, c'est dans le désordre. Pour lire un roman, une nouvelle ou un album, il faut accepter qu'il n'y ait éventuellement pas d'histoire, ce qui est moins imaginable avec un conte.

4. DISTINGUER FICTION ET INFORMATION

Lire des histoires en classes, ce n'est pas simplement consommer de la lecture, ce n'est même pas faire une analyse de leur contenu, c'est peu ou prou se demander ce que sont ces histoires et cette manière dont elle nous sont racontées. C'est apprendre à se poser de telles questions, du moins si l'on se fixe des objectifs de lecture littéraire. **Le mot « histoire » appelle donc une clarification**, qui ne sera ici qu'esquissée.

4.1. Distinguer Histoire et histoire

On prendra l'exemple d'un roman de J.H. Rosny aîné, *La Guerre du feu*. Ce roman, écrit en 1911, se trouve dans des collections pour la jeunesse et apparaît sous forme d'extraits dans des manuels scolaires. Les premières pages du livre, proposées à des classes de CM1 ou CM2, présentent de nombreuses difficultés linguistiques, surmontables moyennant quelques éclaircissements (30). Mais c'est la fiction qui nous intéresse : dans ces pages, la horde des Oulharm vient de perdre le feu et se retrouve désespérée. Il s'agit moins d'expliquer un contenu somme toute facile que de préciser la nature du texte. À cette question, les élèves répondent en se référant aux termes qu'ils connaissent :

- « C'est une légende (31)
- Ce n'est pas un texte d'historien.
- Si, ça pourrait. »

Par cette réflexion en commun et à voix haute, est construit un cadre d'interprétation autour du maître dont la fonction est d'aider à problématiser la lecture. C'est lui qui relance la question du vrai et du faux :

« *Est-ce un événement historique ?* »

– *On ne sait pas.*

– *Pourquoi ?*

– *On n'a pas de documents sur les hommes préhistoriques.*

– *Pourquoi ?*

– *Il n'y avait pas d'écriture. »*

Le jeu des questions-réponses fait émerger l'idée que l'auteur a inventé des personnages, mais aussi des noms propres (Oulharm, Naoh) qu'il est normalement impossible de connaître puisque ne reste aucune trace langagière des hommes préhistoriques, mais qu'en même temps on ne peut dire que tout cela est faux. Donc, concluent les élèves, ce n'est ni une légende, ni un texte d'historien, car celui-ci n'invente pas. Idée sans doute un peu sommaire : rien n'empêche un historien d'inventer, comme le romancier, un personnage qui serait représentatif de son époque, comme dans *J'étais enfant pendant la préhistoire*, évoqué plus haut, mais ces simplifications seront nuancées plus tard.

Pour l'heure, est proposée **une comparaison** avec un autre page, extraite du fascicule *Notre pays dans la Préhistoire* (32), qui traite de la même question, le feu, mais dans une présentation très différente, avec tout un système de titres et de sous-titres organisant la lecture :

« Il y a 5 ou 600 000 ans
LES PREMIERS PROGRÈS
L'homme connaît le feu »

La lecture montre ensuite que son auteur ne raconte pas une histoire particulière mais qu'il expose les résultats d'une recherche comme le montre la phrase : « Des incendies naturels, feux de brousse, orages, coulées de lave lors de l'éruption d'un volcan, ont sans doute enseigné le feu aux hommes, il y a plus de 500 000 ans. »

Question : *Pourquoi écrit-on sans doute ?* Réponse en chœur : *Parce qu'on n'en est pas sûr !* Mais de question en question, on conclut ensemble que l'historien émet des hypothèses à partir d'éléments recueillis, alors que dans *La Guerre du feu*, c'est raconté comme si on y était, comme si on était sûr de tout. Aborder la notion de roman, ici de roman historique, c'est voir que dans un roman, *ça aurait pu se passer, mais ça ne s'est pas vraiment passé*, c'est traiter sans employer le mot, de la question de fiction. Dans une autre classe, à partir du même texte, on en vient à comparer l'habitat des hommes préhistoriques (grottes) avec celui des Gaulois (huttes), en se référant pour ces derniers à *Astérix* : *On le sait, on l'a vu dans Astérix !*

– *Oui, mais ça ne veut rien dire, c'est inventé, c'est une Bande dessinée.*

Le débat fait ressortir que Jules César, les Gaulois, les huttes, ont vraiment existé, mais qu'on a inventé les personnages d'*Astérix*, *Obélix* et leurs amis (33).

4.2. Distinguer la science et la fiction

Un problème en quelque sorte symétrique se pose avec le **roman d'anticipation** qui relate des faits à venir induits à partir du développement supposé des techniques, des lois ou des mœurs. Ces événements sont racontés aux temps du passé (ou au présent dit de narration) comme si leur époque était déjà révolue, et la règle du genre est même d'effacer toute marque d'hypothèse. Le lecteur est alors averti en cours de lecture par la datation et plus encore, avant la lecture, par le « paratexte », titre de la collection, illustration, voire couverture apparemment métallisée... Dans un manuel déjà ancien, nous trouvons ainsi un extrait du roman de René Barjavel, *Ravages*, paru en 1943, dont le titre, « Paris en l'an 2080 », guide la lecture, mais peut-être illusoirement car le statut du texte reste en suspens. Le problème, une fois de plus, n'est pas de comprendre l'histoire mais de **comprendre quelle position de lecture elle suppose**.

La tâche du maître consiste donc à construire une situation qui fasse émerger la question, amenant le lecteur débutant à **s'interroger sur son acte de lecture**. On peut parler d'une préparation didactique dont l'effet est de perturber délibérément le cours normal de cette lecture : si l'on efface le titre et le résumé de présentation de ce passage, que reste-t-il comme repères quand l'auteur ne recourt pas aux fusées interplanétaires et quand certaines des anticipations de 1943 se trouvent de fait réalisées aujourd'hui ? Chaque paragraphe étant distribué de manière fractionnée, les élèves construisent un système d'interprétation qu'ils vont devoir réviser. En effet, le premier paragraphe, si on l'isole, ne nous renseigne pas sur le caractère anticipateur du récit : « François poussa la porte de la Brasserie 13, trouva une table vide près d'un palmier nain, et s'assit. Un garçon surgit, posa d'autorité devant lui un plat fumant. Il était de tradition dans cet établissement de manger le bifteck-frites, et tout client s'en voyait automatiquement servir une généreuse portion ». Certains signes connotant l'inhumanité, – restaurant désigné par un numéro plutôt que par un nom, plat servi d'autorité –, ne peuvent s'analyser qu'en relation avec le reste du texte, chacun des paragraphes suivants distillant des précisions plus nettes (34). **Aller de l'avant dans la lecture, c'est aussi retourner en arrière**, traiter à nouveaux frais des informations qu'il faut redistribuer. Un des aspects du littéraire tient d'ailleurs dans ce jeu avec le lecteur, que l'on retrouve abondamment au cinéma, quand la fin vient détruire tout l'échafaudage apparemment construit depuis le début.

Le lecteur est aussi amené à **revenir sur ce qui l'a trompé** : on s'interroge sur l'emploi des temps du passé. Barjavel écrit : « L'humanité ne cultivait presque plus rien en terre. Légumes, céréales, fleurs, tout cela poussait à l'usine, dans des bacs ». *On dirait un texte d'Histoire*, disent des élèves, qui savent en même temps que ce genre de cultures (endives notamment) existe dans leur région. Le maître propose de réécrire ce paragraphe au futur : *ce n'est plus une histoire*. Écrit au futur, le texte n'est plus un récit, ni une fiction, il devient celui d'un savant ou d'une personne qui prédit ce que sera l'avenir. Nous retrouvons de manière pragmatique le propos savant de K. Hamburger, qui montre comment la fictionnalisation va de pair avec la perte de valeur temporelle du préterit : « Le fait que le roman d'Orwell [1984], comme toutes les utopies du futur, soit écrit à l'imparfait – et non, par exemple, au futur – est une nouvelle

preuve incontournable du caractère atemporel du prétérit épique » (35). Cette « atemporalité de la fiction » constitue une autre dérogation par rapport aux énoncés de réalité et nous situe bien « dans le champ de la théorie logique de la littérature, par opposition à la théorie esthétique » (36).

Si plus d'un texte littéraire repose sur une infraction aux règles de la conversation, il est scandaleux, d'un certain point de vue. La première page des *Oiseaux de nuit*, de Tormod Haugen, met en colère plus d'un jeune lecteur qui a l'impression qu'on se moque de lui : la forme du monologue intérieur permet de ne pas présenter la situation d'une manière claire, si bien qu'on peut ne rien comprendre à la première lecture (37). Lire, c'est accepter cette infraction, comme provisoire, délibérée et non agressive à notre égard. Mais cet assentiment du lecteur, – et l'efficacité qu'on en attend sur un plan intellectuel –, dépendent d'une clarté sur les tâches proposées. Ils **supposent également reconnu un champ particulier** et distinct de l'information, que nous appelons littérature, en dehors duquel de telles manières d'écrire ne sont pas recevables. À ce champ est associée une dimension plus ou moins ludique, liée à la distanciation, à l'humour ou à l'ironie.

Mais on touche aussi au **domaine de l'affectif** : dans *Les Oiseaux de nuit*, la forme même du monologue intérieur est liée aux angoisses du personnage. Et s'il est distinct de l'énoncé de réalité, le texte littéraire n'en propose pas moins un regard sur le monde, une morale comme on l'a vu avec *Rose Bonbonne*. Comprendre un texte, c'est aussi **comprendre le système moral** sur lequel il repose. Lire l'extrait de *Ravages*, c'est saisir la vision négative de l'auteur, traduite sous une autre forme que celle d'une dénonciation. Je ne peux comprendre le monde possible de *Ravages* que dans sa confrontation avec le monde qui est mien. C'est même une dimension essentielle de la science-fiction que de porter un jugement sur l'évolution de l'humanité. Manifester de façon concise sa compréhension du texte de Barjavel, c'est, grâce notamment au travail sur la fable et la morale, pouvoir dire quelque chose comme : « Barjavel décrit un monde de machines où tout est artificiel », c'est-à-dire non pas seulement faire un résumé qui serait une simple réduction, mais traiter le texte dans sa structure abstraite, le lecteur devant la dire avec ses propres mots et non simplement avec ceux de l'auteur. Il faut dire quelque chose qui est signifié mais non formulé. En ce sens, une simple phrase suffit quelquefois à prouver la compréhension.

5. FAVORISER UNE MÉTA-COMPRÉHENSION

5.1. Travailler en communauté

La procédure retenue tient donc dans l'explicitation, le retour sur l'activité que chacun doit produire pour lire un texte difficile. On n'apprend pas à lire sans savoir qu'on apprend à lire, on n'apprend pas à comprendre sans réfléchir sur ce qu'est comprendre. Cette pédagogie du dialogue (38) ne laisse pas l'élève seul devant ses problèmes, et la classe est conçue comme **un lieu de travail collectif, coopérant** doublement, **élèves entre eux, élèves avec le texte**, celui-ci défini par Eco comme « un artifice syntaxico-sémantico-pragmatique

dont l'interprétation prévue fait partie de son propre projet génératif » (39). Le lecteur, ou plutôt ici le groupe de lecteurs coopératifs, est invité à « remplir les trous » d'un texte difficile, voire inacceptable à première vue. Anticipation, mais encore plus vérification, rectification, reformulation, paraphrase, désambiguïsation, sont les opérations à mener par ajustements successifs.

Mais la tâche essentielle dévolue au « lecteur-expert » ne signifie pas qu'il peut s'abandonner à l'arbitraire de l'interprétation gratuite. Par exemple, il convient de manier avec prudence l'expression de « lectures plurielles », trop souvent comprise comme permettant à chaque lecteur de forger *son* sens, ce qui n'est vrai que très relativement. Le texte littéraire se caractériserait alors par la pure fantaisie, l'absence de sérieux, voire de contenu, conception souvent développée à propos de la littérature enfantine, en réaction contre une tradition exagérément didactique. Apprendre à lire, c'est aussi **éprouver la résistance du texte**, tant au plan de la lettre que du contenu. Or, certains lecteurs en difficulté ne manquent nullement de travailler le sens et de faire des hypothèses, sauf qu'ils ne les vérifient ou ne les corrigent pas. Plus d'un débutant se fait une idée du texte en son début et cherche à tout prix à la vérifier par la suite, au prix d'évitements ou de torsions. L'activité de l'enseignant consiste alors à accompagner, voire à organiser un cheminement qui permette la correction.

Parce qu'il ne s'agit pas de trouver une information, et qu'on ne peut vérifier sa bonne compréhension en allant par exemple chercher la bonne réponse dans un fichier auto-correctif, le travail sur le littéraire se prête assez peu, du moins dans cette phase, à une individualisation. Cette obligation de **passer par le dialogue** nous fait en même temps obligation de retour sur ce mot d'ordre d'individualisation, et nous amène à penser une sorte de relation entre les moments collectifs et les moments individualisés. Les méthodes de lecture documentaire, à supposer qu'elles soient totalement pertinentes même dans cette perspective de documentation, ne sauraient être reversées telles quelles pour la lecture littéraire, dans la classe (40). Une perspective didactique suppose en effet de distinguer les lieux de lecture et les modes de travail qui y sont pertinents. En ce sens, il s'agit de scolariser ou de rescolariser la lecture littéraire lorsqu'elle est conduite dans la classe, selon des **modalités autres que celles de la BCD ou de la Bibliothèque municipale**. La classe permet de faire des exercices, de s'exercer à, de se livrer à des modalités de lecture qui ne sont pas authentiques, au sens où elles seraient celles qu'on peut trouver ailleurs. Le texte lui-même peut être présenté sous des formes spécifiques, artificielles, fruit d'une préparation didactique permettant de centrer l'attention sur tel ou tel point, tout ceci n'ayant de sens que mené sur un fond de pratiques autres, plus extensives, qui auraient notamment une fonction de médiation culturelle (41).

Dans cette perspective, la classe est donc lieu de pratiques intensives, de lecture lente s'attardant là où une lecture extensive irait plus vite. Elle est non seulement **lieu de résolution de problèmes**, mais aussi **de mise en problèmes**, visant à faire retour sur l'acte de lecture. Ce qui justifie le recours, non exclusif, à l'extrait. La lecture de l'extrait est une situation authentique de lecture, scolaire et littéraire. On lui attribue une finalité précise, élucider ce qui

est difficile et même ce qui peut sembler facile, non pour encourager le goût du commentaire à vide, mais pour comprendre comment on a compris.

5.2. Réfléchir individuellement

En dehors des situations collectives précitées, des questionnaires individuels peuvent être construits. Ainsi *L'arriéré* de Ray Bradbury raconte l'aventure de M. Mead qui se promène le soir, seul, en 2131, dans les rues d'une ville où en dix ans de promenades, pendant des milliers de kilomètres, il n'a jamais rencontré un autre promeneur. Il est arrêté et interrogé par une voiture de police : il se promène alors qu'il a un appartement climatisé, il n'a pas la télévision, il n'est pas marié, on lui ordonne d'entrer dans la voiture qui est vide et qui l'emmène à un centre psychiatrique...

Un questionnaire est proposé :

- 1/ De quel genre de texte s'agit-il ? Pourquoi ?
- 2/ Peux-tu expliquer ce qui arrive au personnage principal ?
- 3/ Que penses-tu du monde qui est décrit dans le texte ?
- 4/ À ton avis ce texte est-il fini ?

À la question 1, on peut distinguer des réponses qui attestent d'une conscience des genres : *un texte de science-fiction, un texte du futur* (la plus fréquente des deux), et celles qui se contentent de constater : *il s'agit de M. Leonard Mead, parce qu'on parle de lui dans le texte.*

Les questions 2 et 3 permettent aussi de vérifier la capacité à extraire un sens plus général à partir de l'anecdote :

Suzanne U. : *il se fait arrêter par la police et se fait interroger, ce monde n'est pas comme le nôtre, il est différent.*

Cathy M. : *il s'agit qu'il est en prison, c'est malheureux car il y a des gens qui sont en prison.*

Cédric C. : *une vie malheureuse, tout est obscur, il n'y a pas de lumière, les gens ressemblent à des morts, il se fait arrêter par la police, il part avec la voiture, ce n'est pas bien car tout est obscur.*

Mathilde S. : *il rencontre une voiture de police et ils lui posent des questions et l'arrêtent, ce monde ne me plaît pas car il n'y a rien et c'est gris et les gens sont tout le temps dans leur maison.*

Adrienne M. : *il se promène et tout à coup des policiers arrivent, ils le prennent et il ne sait pas pourquoi, on dirait qu'il est un peu fou !, ils restent dans leur maison et ils ont l'air d'être fainéants.*

La dernière question est davantage liée à la forme de la nouvelle, qui permet de ne pas conclure sur un dénouement aussi explicite que celui du conte. Le texte se terminant par des points de suspension, les élèves pensent qu'il n'est pas terminé. Une seule dit : *Oui, souvent les livres se terminent comme celui-ci.* Accepter un récit sans fin, c'est d'abord savoir que cela existe. On peut le vérifier en allant voir dans le livre et se demander pourquoi l'auteur agit ainsi.

Ce texte de Bradbury illustre les deux niveaux où se joue la compréhension du fictionnel : **saisie de significations** à partir de gestes, de portraits, de paroles qu'il faut traiter en profondeur ; **saisie du genre** qui permet de procéder

ainsi. Éluclidation plus ou moins poussée, bien entendu, selon les observations déjà effectuées en classe, notamment sur la fable, la morale, les divers moyens de mener un récit... Tout ce travail suppose de la part du lecteur une évaluation à la fois des comportements et du texte, fondée sur des notions psychologiques et morales (oppositions bon / mal, gentil / méchant, heureux / malheureux, gai / triste, vrai / faux, sincère / menteur...) ainsi que sur des calculs quant aux intentions probables de l'auteur.

Cette compétence, qui repose sur un modèle de compréhension assez puissant parce qu'abstrait, ne saurait être pleinement atteinte au stade de l'école primaire, mais est à considérer dans le cadre d'un **enseignement raisonné et continué de la lecture se donnant comme tâche explicite la lecture littéraire** (42). Approcher le littéraire, c'est poser des questions de compréhension, résoudre des difficultés, accepter quelque chose de l'ordre du dilatoire, tant du point de vue du sens que du plaisir, ce qui va contre les habitudes et contre tout établissement d'un savoir définitif. Si la notion de monde possible donne un cadre conceptuel assez suggestif en proposant une confrontation entre monde du lecteur et monde du texte, il faut aussi parler de texte possible, cette possibilité étant liée à toute une série de choix, de décisions, renvoyant à un auteur.

5.3. Nommer le littéraire

Le nom de l'auteur permet de rassembler des traits particuliers, il est donc lié aussi à ce travail conceptuel, sans compter la place qu'il occupe dans une perspective institutionnelle. En fin de parcours, il importe en effet de rappeler cette dimension. En dépit de certaines positions théoriques sur « la mort de l'auteur », **on ne peut parler de littérature sans les auteurs**. L'auteur est une « notion », au même titre que le roman ou la morale, et pour le moins une hypothèse nécessaire qui permet de comprendre le mode de communication spécial auquel nous avons affaire, certaines théories refusant même qu'on puisse ici parler de communication.

Associer un texte à son auteur, retrouver le style d'un auteur connu dans un nouveau texte, c'est donc bénéficier d'une aide comparable à celle qu'apporte tout usage d'un vocabulaire spécifique, mais très différente d'une typologie. Comment classer et nommer les choses ? C'est cette **question de la nomination** qu'il nous faut maintenant aborder, bien qu'elle soit restée secondaire lors des activités de classe ici évoquées. **Un champ d'étude se construit aussi par un vocabulaire**, qui permet de conceptualiser, de rassembler des remarques qui resteraient éparses, et de dialoguer dans un langage commun. Mais tout au long de ce propos les élèves réfléchissaient, s'interrogeaient, sans recourir à une typologie systématique et en procédant davantage par paires oppositionnelles, Histoire/histoire, roman/conte... Ces distinctions ne procèdent d'aucune évidence : dans le *Nouveau Larousse illustré* d'Augé, en 1905, les Contes de Perrault font partie de la production romanesque du XVIIème ; au XIXème siècle, Maupassant use indifféremment du mot « conte » ou « nouvelle » pour désigner ses textes brefs. Actuellement, le mot « conte » tend à être réservé pour le merveilleux, et le mot « nouvelle » pour le récit court, réaliste ou fantastique (43).

Si le mot « conte » est bien connu, celui de « roman » est soit ignoré, soit inutilisé. Celui de « nouvelle » n'apparaît jamais. À la question « lisez-vous des romans », d'excellents élèves de CM2 répondent négativement, car le roman est considéré comme un genre pour adultes, quand ce n'est pas tout simplement un roman d'amour, ce qui renvoie d'ailleurs à une vieille définition, curieusement vivace. L'ancrage de ce roman dans un contexte quotidien et contemporain, gêne encore plus l'identification. Très étonnés d'entendre qu'il leur arrive de lire des romans, les élèves parviennent peu à peu à en repérer quelques-uns parmi ceux que nous leur présentons, surtout lorsque l'action revêt un caractère que nous qualifions de « romanesque » au sens d'aventureux : après avoir admis que *Le Club des cinq* peut être classé dans la catégorie des romans policiers, ils sont bien plus perplexes avec *Bennett et sa cabane* (44) : « *C'est une histoire vraie, c'est un garçon d'aujourd'hui* ». L'obstacle, s'il faut parler en ces termes, est d'ordre cognitif, au sens où l'élève peut ne pas avoir conscience du fait littéraire, encore que la télévision l'ait habitué à un rapport au fictionnel, et qu'il y ait de nombreux points communs entre un film et un roman. Le lecteur doit **se construire une certaine idée du littéraire** qui lui permette d'envisager tel texte particulier comme fiction, échappant de ce fait à la stricte démarcation entre le vrai et le faux, même si tous les lecteurs n'entretiennent pas la même relation avec ces textes. Ainsi Jacques Leenhardt distingue-t-il plusieurs modalités de lecture selon le degré d'implication du lecteur dans la fiction, et qu'il considère les personnages comme s'ils étaient mêlés à sa propre vie ou s'il se tient à distance d'un univers étranger pour lui (45).

CONCLUSION

Tout notre propos installe donc une sorte **d'inégalité foncière** entre émetteur et récepteur, qui explique d'ailleurs qu'on puisse parler d'admiration en littérature, admiration liée à la question du goût : tout en évitant de poser la question des grands auteurs ou des beaux textes, nous la retrouvons masquée, détournée, modifiée, par le simple jeu des préférences et de ce que les élèves vont aimer ou ne pas aimer, cette affection ou désaffection pouvant s'expliquer par des facilités ou des difficultés, mais non exclusivement.

C'est pourquoi est envisagée ici l'approche de la lecture, indépendante de l'écriture des élèves, sinon de manière épisodique et supplétive. Dans cette perspective, le processus de lecture-écriture, portant sur des points particuliers, est au service de la lecture. **L'écriture littéraire** à l'école ne nous semble pas **symétrique de la lecture**, même si elle s'y manifeste sous des formes variées, quelquefois disparues, de la rédaction au pastiche ou au texte libre et, de manière moins évidente, au travail sur le récit.

Dans tous les cas, la complexité du littéraire indique un « déséquilibre » qui participe d'ailleurs de l'ordre même du langage : nous ne sommes pas capables de produire, que ce soit oralement ou par écrit, tout ce que nous entendons et comprenons. Cette **inégalité** ne tient pas dans la valeur, mais **dans la complexité même des procédures**, bien plus grande en émission qu'en réception, et dans le style, qui n'est pas simplement une décoration mais qui est lié au

rythme, au souffle, à la manière d'être au monde, et donc véritablement personnel.

Ceci ne préjuge en rien du désir éventuel d'écriture, du désir d'écrivain, bien moins rare qu'on ne pourrait l'imaginer, et qu'il est légitime d'accompagner voire d'encourager, mais qui relève d'un autre ordre. Ceci ne va pas non plus contre le développement des ateliers d'écriture qui, tout en favorisant l'expression ou en recourant à des contraintes, ne pourraient, fort heureusement, systématiser tous les procédés, toutes les inventions ici évoquées.

NOTES

- (1) Voir *À l'école de la littérature*, Éditions ouvrières, 1992.
- (2) Voir Josiane Boutet, *Pratiques langagières à l'école primaire*, Thèse soutenue à Paris VII, département de recherches linguistiques.
- (3) Voir « D'une grammaire des états à une grammaire des opérations », *Repères* n°62, 1984.
- (4) H. Paul Grice, « Logique et conversation », *Communications* n° 30, Seuil, 1979 (traduction de « Logic and conversation, Syntax and Semantics », *Speech Acts*, Academic Press, Inc, 1975).
- (5) Celles-ci ne peuvent se comprendre qu'en liaison avec l'image et surtout grâce à des calculs sémantiques opérés sur la situation. « Longues veillées, journées gâchées », formule lancée par un comité départemental pour la santé, permet de vérifier que l'acte lexique fait interagir étroitement des éléments de déchiffrement et des hypothèses de sens (voir « Lecture: quand les problèmes s'affichent », *Repères* n°71, 1987).
- (6) Voir *À l'école de la littérature*, p. 196 et suivantes. Sur le caractère savant de ce poème facile, voir les notes de l'édition en Pléiade des *Œuvres complètes* de Jacques Prévert, tome 1, p. 1067.
- (7) Käte Hamburger, *Logique des genres littéraires*, 1977, traduction au Seuil, 1986.
- (8) Jean-Pierre Spilmont, *J'étais enfant pendant la préhistoire*, éditions du Sorbier, 1982.
- (9) Voir Thomas Pavel, *Univers de la fiction*, 1986, traduction Seuil 1988.
- (10) Antoine Culioli, *Recherche en linguistique : théorie des opérations énonciatives*, transcription du séminaire de 1975, Université de Paris VII.
- (11) Nous transposons ici au plan de la lecture des textes l'idée de « clarté cognitive » développée par Downing au plan de la découverte du code écrit, dans *Lire et raisonnement*, Privat, 1984.
- (12) Ce que reconnaissent certains auteurs. Voir par exemple David Porush, Todd Hivnor, « Génération de récit et théorie du jeu : Viktor Shklovsky et Gameworld », dans Alain Vuillemin et Michel Lenoble, *Littérature et Informatique, La littérature générée par ordinateur*, Artois Presses Université, Arras, 1995. Le système Gameworld est un jeu inspiré de *La Morphologie des Contes* de Propp, comme tous les autres générateurs de récits ou de fables présentés dans cet ouvrage qui présente un panorama intéressant de la question.
- (13) Voir par exemple, à mi-chemin entre la collecte et la réécriture savante, les différents volumes de contes bretons recueillis au XIX^{ème} siècle par Luzel et récemment réédités par Françoise Morvan, *Contes bretons, Contes inédits I et II, Contes du boulanger*, aux Presses Universitaires de Rennes/Terre de brume, 1995.
- (14) Propos repris par Porush et Hivnor, *art. cité*.

- (15) Des exemples de travail ont été donnés dans « Problèmes de lecture : mondes possibles, textes possibles », *Repères* n°70, 1986.
- (16) Marie-Hélène Delval, *Contes et légendes de Normandie*, Poche-Nathan, 1985.
- (17) Danielle Marcoin-Dubois, « Récit de ruse et problèmes de compréhension », *Recherches* n°12, Revue régionale de l'AFEF, Lille, 1990.
- (18) Paru aux Édition des Femmes.
- (19) Paru en Folio-Cadet, Gallimard.
- (20) Voir l'exemple du texte « Un beau dessin » que nous proposons dans « Le texte est un système paresseux », *Spirale* n°1, École Normale de Lille, 1988.
- (21) L'École des Loisirs.
- (22) Sur l'importance de la paraphrase comme signe de la compréhension, voir « Lecture: quand les problèmes s'affichent », et « Le texte est un système paresseux ».
- (23) Umberto Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1985. Voir « le texte est un système paresseux ».
- (24) On pourrait contester cette désignation par le mot « jeu », qui renvoie à une gratuité, au contraire de la notion de « forme-sens » avancée par H. Meschonnic, *Pour la poétique 1*, Gallimard, 1970. Si comprendre de tels textes peut se vérifier par une paraphrase, on peut montrer en même temps que cette paraphrase ne produit pas le même effet, et que le sens est en partie modifié.
- (25) Nelson Goodman, *Manières de faire des mondes (Ways of world making)*, 1978), éditions Jacqueline Chambon, 1992.
- (26) Hans-Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978 (textes écrits entre 1972 et 1975).
- (27) Voir « La lecture littéraire, une didactique de l'invisible », *Spirale* n°3, 1989.
- (28) Käte Hamburger, *Logique des genres littéraires*.
- (29) Voir entre autres Marthe Robert, *Origines du roman et roman des origines*, Grasset, 1972.
- (30) Dans les séances de classes évoquées, une des consignes de lecture était d'essayer dans un premier temps de lire les textes proposés en ne s'arrêtant pas aux difficultés et en essayant de saisir le sens global, tout en utilisant les notes explicatives qui très souvent, et encore au collège, ne sont tout simplement pas « vues » par les élèves. Bien entendu, pour le travail proposé, d'autres romans plus simples pourraient offrir le même intérêt.
- (31) Dans les classes considérées, les élèves ont précédemment travaillé sur la légende dans une perspective interdisciplinaire français/histoire et selon les modalités décrites par Odile Barubé, Danielle Marcoin-Dubois, *De la légende à l'histoire, écrire des histoires, écrire de l'histoire à l'école*, CDDP du Pas-de-Calais, Arras, 1989.
- (32) Rose Gralhon, *Notre pays dans la Préhistoire*, collection « À la recherche de notre passé », Éditions de L'École, 1979.
- (33) Voir la discussion de ce type de problèmes dans Pavel, *Univers de la fiction*.
- (34) Nous avons longuement développé cet exemple dans « Construire la notion de fiction littéraire », contribution à l'ouvrage *Problèmes de lecture*, sous la direction d'Hélène Romian, à paraître.
- (35) *Logique des genres littéraires*, p. 109.
- (36) *Ibid.*, p. 33.
- (37) Ce roman de Tormod Haugen se développe au travers du monologue intérieur d'un jeune garçon, dont les phobies nous sont présentées sans distance, comme si les sorcières existaient vraiment. Pour l'approche scolaire de la première page du livre, voir « Problèmes de lecture: mondes possibles, textes possibles ». Pour la lecture

- critique, voir « Tormod Haugen : vivre sans les pères », *Revue des livres pour enfants* n° 150, 1993.
- (38) Au sens de G. et E. Chauveau, « Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire », *Revue Française de Pédagogie* n°70, INRP, 1985. D'une façon générale, nous nous retrouvons dans les références et le cadre « métacognitif » présenté par ces auteurs, « Les aspects métacognitifs de la relation adulte/enfant/apprenti lecteur », *Repères* n°9, nouvelle série, 1994.
- (39) *Lector in fabula*, p. 87.
- (40) Sur cette question, voir « La bibliothèque, fille ou sœur de l'école ? », *Le français aujourd'hui*, n°102, 1993 ; « Le plaisir de lire : entre ancienneté et nouveauté », dans *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants* sous la direction de Claude-Anne Parmegiani, Éditions du Cercle de la Librairie, 1993 ; et « Lecture instructive, lecture littéraire », dans *Bibliothèque, école, quelles coopérations*, sous la direction de Béatrice Pédot et Catherine Rives, CRDP Académie de Créteil, 1994.
- (41) La notion de médiation culturelle est notamment développée dans *Lectures et médiations culturelles* sous la direction de Jean-Marie Privat et Yves Reuter, Presses Universitaires de Lyon, 1991. Voir notre recension du n°32 de la revue *Enjeux* dans *Repères* n°11. À certains égards, cette notion nous semble problématique. Les solutions proposées, en dépit de leur réel intérêt et même de leur ingéniosité, sont par définition en deçà de la question soulevée. Notre perspective serait plutôt qu'en s'intéressant au mode de fonctionnement intellectuel de l'élève on pénètre en fait sur un terrain affectif qui permet le lien avec l'objet étudié.
- (42) On est loin du compte. La conception académique de l'enseignement de la littérature conduit à le retarder de plus en plus, et le constat fait pour l'école primaire vaut assez largement pour le collège, où la présence de textes littéraires est de moins en moins pensée en relation avec l'enseignement de la Littérature, considéré purement sous l'angle de ses exercices canoniques. À tel point que la littérature de jeunesse ne serait pas vue comme relevant de la littérature, si l'on en croit les réponses des professeurs (Danielle Manesse et Isabelle Grellet, *La littérature du collège*, INRP et Nathan Pédagogie, 1994).
- (43) Pour la distinction merveilleux/fantastique, la référence la plus courante est Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, 1970. Le merveilleux n'est porteur d'aucune inquiétude, le fantastique est étroitement lié au réalisme puisqu'au contraire il se fonde sur le doute, sur la faille. Même si ce partage n'est pas toujours aussi net, il est suffisamment simple et répandu pour servir de base commune.
- (44) Anthony Buckeridge, *Bennett et sa cabane*, Le Livre de Poche Jeunesse.
- (45) J. Leenhardt, « Les effets esthétiques de l'œuvre littéraire : un problème sociologique », *Pour une sociologie de la lecture*, sous la direction de M. Poulain, Éditions du Cercle de la Librairie, 1978.

BIBLIOGRAPHIE

- DOWNING, J., FIJALKOW, J. (1984) : *Lire et raisonner*, Privat.
- DUCANCEL, G. (1989) : « Apprendre le français par les résolutions de problèmes », in ROMIAN, H. et coll. : *Didactique du français et recherche-action*. INRP.
- ECO, U. (1985) : *Lector in fabula*, Grasset.
- GRICE, H.-P. (1979) : « Logique et conversation », *Communication* n° 30, Seuil.
- HAMBURGER, K. (1986) : *Logique des genres littéraires*, Seuil.
- JAUSS, H.-R. (1978) : *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard.
- MARCOIN, F. (1992) : *À l'école de la littérature*, Éditions ouvrières.
- MARCOIN, F. (dir.) (1993) : *Littérature enfantine/de jeunesse*, revue *Spirale* n°9, ARRED, IUFM de Lille.
- MEEK, M. (1982) : *Learning to read*, The Bobley Head Children's Books, Random House, Londres.
- MEEK, M. (1991) : *On being literate*, The Bobley Head Children's Books, Random House, Londres.
- PARMEGIANI, Cl-A. (dir.) (1993) : *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Éditions du Cercle de la Librairie.
- POULAIN, M. (dir.) (1993) : *Lire en France aujourd'hui*, Éditions du Cercle de la Librairie.
- PAVEL, Th. (1988) : *Univers de la fiction*, Seuil.
- VUILLEMIN, A., LENOBLE, M. (1995) : *Littérature et informatique, la Littérature générée par ordinateur*, Artois Presses Université, Université d'Artois, Arras.