

LIRE ET ÉPROUVER LE LITTÉRAIRE : LA COMPRÉHENSION COMME ÉVÉNEMENT

Pierre SÈVE,
IUFM de Clermont-Ferrand

Littérature : art de lutte et de rôle
ou bien raclure de littoral
Michel Leiris, *Glossaire, j'y serre mes gloses.*

Résumé : Plutôt que de partir de conceptions *a priori* de la littérature, nous avons préféré tenter d'écouter ce que les enfants en train de lire peuvent nous apprendre de leur lecture du littéraire. En nous appuyant sur trois démarches, nous souhaitons montrer comment de jeunes enfants ont pu entrer dans la pratique de l'interprétation, et comment, ce faisant, ils ont élaboré des notions qui décrivent habituellement l'espace littéraire. Sous le couvert de leur expérience, nous voudrions avancer notre thèse : enseigner le littéraire, c'est enseigner à interpréter. Et c'est l'expérience qualifiante de la compréhension qui permet de ressaisir rétrospectivement les outils élaborés comme autant de concepts fondateurs de la littérature.

1. L'ADULTE, L'ENFANT ET LE TEXTE LITTÉRAIRE...

Quel que soit le statut que l'on attribue ou suppose au texte littéraire, nous posons cet élément pour une définition provisoire : c'est un texte qui ne se réduit pas aux moyens qu'il emploie ; c'est donc un texte devant lequel **l'adulte n'a pas à se poser en arbitre du sens**. Le maître – qui dispose, certes, de plus de compétences que des enfants en apprentissage de la lecture – n'a cependant pas meilleur droit qu'eux pour en élaborer le sens, pour en arrêter les effets. Il n'est pas le destinataire formellement visé par les textes de littérature de jeunesse, il n'occupe donc pas facilement la position du « lecteur idéal », tel que peut le définir Umberto Eco (1). Il n'a ni l'âge ni la culture ni la langue des enfants, il ne saurait donc anticiper leurs réactions devant un texte polysémique ni « se mettre à leur place » devant une œuvre qui déjoue les habitudes et met à distance les lieux communs.

1.1. Une pédagogie traditionnelle réductrice

Pourtant, une pratique de questionnement répandue **dénie** au texte sa **dimension littéraire**. Le plus souvent, on trouve – dans l'ordre – des questions qui vérifient une maîtrise du contenu sémantique, puis des questions qui propo-

sent une reformulation, parfois des questions qui demandent de porter un jugement sur le texte, ou plus rarement de justifier telle ou telle expression... Exceptionnellement, il faut rendre compte du choix du texte en question. Ainsi, dans la pratique des commentaires obligés comme dans leur contenu, l'enfant lecteur est détourné de sa propre lecture : il est sommé de partager celle du maître. Il lui est demandé de construire le même référent, de percevoir le même discours, de partager les mêmes valeurs, voire les mêmes goûts. Du même coup, la situation de lecture tourne à la virtuosité. Ce qui, dans le texte littéraire, venait compliquer ou déjouer l'anticipation d'une banalité ne s'offre plus à la compréhension inventive de chacun, mais cela devient **un obstacle à surmonter** ou à réduire pour rétablir comme une transparence... au moins dans la relation avec l'adulte(2). Le texte littéraire n'est plus qu'un prétexte à des apprentissages linguistiques variés, et pour reprendre une expression habituelle, son choix dépend de l'identification par l'adulte de ce qu'il pourra y « exploiter ».

1.2. « Compréhension fonctionnelle » et « compréhension littéraire »

Au contraire, parce qu'il se pose comme objet problématique, sinon opaque, le texte littéraire se prête à **un dispositif didactique différent**, qui propose d'enraciner les savoirs dans d'authentiques interrogations, et qui mette la lecture au service du lecteur. On a parfois usé d'une opposition entre « écrits fonctionnels » et écrits qui ne le seraient pas. L'expression a ses limites : il paraît clair que le terme ne convient pas, tant est inconcevable un écrit qui ne prétendrait à aucune fonction. Cependant, selon la fonction qu'on prêtera à l'activité lexicale, deux situations de lecture se distinguent bel et bien.

Dans un cas, la lecture du texte a pour fonction d'amener le lecteur dans un état pré-défini par l'auteur ou pré-supposé par le lecteur. La compréhension se décrit alors comme un résultat : celui que poursuit l'auteur, celui qu'escompte le lecteur. C'est un résultat à obtenir des différents processus cognitifs que la psychologie tente de décrire, et du bon usage des multiples représentations sollicitées. Avoir compris, c'est avoir acquis une lecture opératoire, une maîtrise.

Dans l'autre cas, la situation est détachée de toute urgence, elle n'est commandée par aucune nécessité pratique ou sociale ; **le texte fait ses propositions à un lecteur qui en dispose**. La compréhension n'est alors rien d'autre que le libre exercice des mêmes processus cognitifs, pour la satisfaction du lecteur. Avoir compris, c'est avoir trouvé dans l'activité ce qui répond à l'aspiration soulevée par l'activité elle-même.

Autrement dit : dans le premier cas, le lecteur achève sa lecture quand il a obtenu du texte toute l'information nécessaire et toutes les instructions nécessaires pour traiter cette information ; c'est la prise en compte d'exigences circonstanciées qui détermine le programme de lecture et qui permet d'en fixer la fin. Dans le second cas, le lecteur achève sa lecture quand sont satisfaites les exigences dont était porteur le geste qui inaugurerait sa lecture ; la finalité ne relève plus de paramètres extérieurs à l'activité lexicale elle-même, mais seule-

ment du degré de satisfaction du lecteur, de sa curiosité, de sa demande de distraction... Dans le premier cas, la lecture s'achève à la fin du texte, au « point final »... Dans le second cas, **la lecture s'achève quand l'attente du lecteur se trouve comblée** – ou alors définitivement déçue – après un nombre indéfini de relectures.

1.3. Pour inventer une autre pédagogie

Souvent, la pratique traditionnelle du questionnement telle que nous la décrivions réduit à un usage utilitaire et institutionnel la fréquentation des textes d'imagination, de fiction, d'expression, d'invention... Se pose donc cette question : **la lecture « littéraire » comme nous la définissons est-elle possible en classe ?** Mais cette question en recouvre deux autres : Est-il possible qu'une classe s'engage sur des voies aussi aventureuses, si peu contrôlables ? Et d'abord, pareille pratique de lecture n'est-elle pas une affaire privée ? C'est le paradoxe de tout enseignement collectif. Sans doute l'espace scolaire n'est pas propice à l'exercice d'une liberté strictement individuelle, mais l'artifice scolaire permet peut-être de fonder une pratique autonome. De même que les enfants explorent collectivement les stratégies possibles pour identifier les mots, de même qu'ils s'échangent mutuellement des manières de faire pour y parvenir, on peut espérer que **des pratiques d'interprétations peuvent aussi s'élaborer en commun et faire école**. Voilà en tout cas notre pari.

C'est sur trois exemples que nous voudrions montrer comment des enfants en groupes peuvent entrer dans un travail d'interprétation, comment, dans cette activité collective, émergent et travaillent les principes qu'ils auront ensuite à s'approprier intimement. Et de cette description, nous aimerions déduire les éléments d'une pratique autre.

Il s'agit, d'abord, d'une classe de C.P. qui, en juin, a abordé la lecture du livre *Jojo la mache*, d'Olivier Douzou (3). Dans cette histoire en cinq épisodes, un narrateur nous conte l'aventure d'une vache cosmique qui se délite peu à peu : elle perd ses cornes (qui, à voir l'illustration, deviennent la lune), sa queue (qui devient étoile filante), les tâches de sa robe (qui deviennent nuages), ses pis et mamelles (qui deviennent rayons et orbe du soleil levant)... Enfin, elle disparaît tout entière pour ne plus laisser voir dans la voie lactée que les objets célestes qui perpétuent sa mémoire.

Ailleurs, au mois de décembre, une classe de C.E.1 s'essaie à la lecture et à l'écriture d'« histoires de rêve » à partir de leur découverte de l'album *Tu rêves, Lili !*, d'Aristophane Boulon et Christiane Renaud (4). Dans ce texte comme dans les autres du même genre, le narrateur nous montre d'abord une petite fille en bute aux difficultés de la vie – en l'occurrence la colère d'une mère irritée par un vase brisé. La fillette se trouve condamnée à garder la chambre. Mais bientôt elle s'en évade, rencontre de curieuses et improbables créatures, fantastiques paysages et consolantes inventions, avant que le narrateur nous ramène au « réel » : ce n'était qu'un rêve.

Dans notre troisième exemple, une classe de C.E.2 explore en janvier l'album *Le Voyage d'Oregon*, de Rascal et Louis Joos (5) : c'est l'histoire d'un nain répondant au nom de Duke, clown triste qui s'exhibe dans un cirque. Son destin y croise celui d'un ours acrobate et malheureux qui aspire à retrouver ses montagnes originelles. Ils s'entendent pour rejoindre ensemble ces horizons lointains, l'ours Oregon pour recommencer une vie sauvage, et Duke pour, peut-être, « retrouver Blanche-Neige », risquer la rencontre ou alors risquer de se perdre (6).

2. LE TRAVAIL INTERPRÉTATIF DES ENFANTS

2.1. Faire émerger un problème de lecture

Le texte qui peut engager à une lecture « littéraire » met à distance les lieux communs, disions-nous, il déjoue les habitudes, même de jeunes lecteurs qui en ont peu. Le point de départ de leur interrogation est donc régulièrement un **écart** (7). C'est lui qui peut faire de la lecture un problème de réception, qui va permettre à la classe d'explicitier la difficulté de compréhension ou la divergence d'interprétation qui sans cela court toujours le risque de passer inaperçue. Cependant, plusieurs cas se présentent.

Quand l'**écart apparaît immédiatement**, en référence aux usages familiers des enfants, le questionnement inaugural se conçoit dès l'abord, il installe tout de suite l'ensemble du texte comme une somme d'indices, comme réceptacle de sens possibles. À propos de *Jojo la mèche*, les élèves ont émis d'emblée sur le nom de l'héroïne de multiples hypothèses qui ouvraient bien à la complexité de l'œuvre. Le maître leur a donc proposé immédiatement l'ensemble du texte, et les a conviés à y faire jouer ce questionnement dans toute sa complexité.

Quand, au contraire, **l'écart se dévoile et se précise au fil des pages**, quand c'est le texte lu qui s'écarte de celui qu'on avait anticipé, l'ensemble des mots apparaît comme un territoire à explorer avant qu'on en dresse les zones, qu'on en mesure les effets. Dans ce second cas, chaque indice est d'abord traité selon l'ordre linéaire avant d'être retraité, lors d'une relecture, selon une perspective d'ensemble... Dans le récit de rêve, c'est l'émergence d'épisodes non vraisemblables dans un contexte réaliste qui a ouvert l'interrogation des enfants : le texte leur avait été présenté en quatre fragments successifs, où la convention fictionnelle ne jouait pas de la même manière ; ils avaient lu d'abord la scène réaliste dans la chambre, puis la scène où l'onirisme est porté par des images convenues de voyage et de seuil, puis les scènes où l'onirisme sort de la vraisemblance, puis enfin la scène du réveil. De lecture en relectures, les mêmes détails ont pu se prêter à des compréhensions différentes.

Enfin, parfois, **le texte ne paraît pas immédiatement s'écarter** des usages les plus habituels, l'effet est plus diffus. Dans le travail sur *Le Voyage d'Oregon*, c'est un retour constant, explicite et structuré à l'anticipation inaugurale qui a permis de prendre conscience d'un écart (ou plutôt d'un ensemble cohérent d'écarts) et d'en construire la compréhension. La classe est allée jusqu'à constituer un tableau où figuraient ces trois catégories : **on en est sûr**, ou

bien *on s'y attend* ou bien *on n'en est pas sûr* : les questions qu'on se pose. À chaque découverte d'un nouveau segment du livre, les remarques précédemment inscrites étaient reclassées, ou éliminées : cette contrainte formelle a été un puissant stimulant, qui combinait l'exigence d'un bilan provisoire avec le travail d'une relecture.

2.2. Comment les enfants prennent en compte la complexité

Pour les enfants, tout se tient, et ils glissent, sans s'arrêter jamais, d'une hypothèse à l'autre, d'un aspect du texte à l'autre... Voici un extrait de l'enregistrement de la seconde séance sur *Jojo la mâche* :

M : Pourquoi est-ce qu'elle s'appelle Jojo la Mâche ? Qu'est-ce qu'on avait dit hier ?

E1 : Elle se partageait...

E2 : On ne sait pas trop...

E3 : Ça serait son prénom et son nom.

M : C'est-à-dire ? Qu'est-ce qui serait son prénom ? Qu'est-ce qui serait son nom ?

E3 : Moi, c'est Patrick, elle c'est Jojo... Et le nom de famille, c'est La Mâche.

E1 : Comme sa tête disparaît jamais, elle mâcherait son propre corps...

E2 : Mais alors, elle n'aurait pas de nom...

M : Qu'est-ce que tu veux dire là ? Pourquoi elle n'aurait pas de nom ?

E2 : Ben, si c'est qu'elle mange son corps, ça serait pas son nom...

E1 : Ça pourrait être son surnom. Comme ça. Elle se mâche, alors, on l'appelle Jojo la Mâche.

E3 : Mais sur l'image, dans le livre, elle s'appelle que Jojo... Ce n'est pas son nom...

E2 : Et comment qu'elle ferait pour manger son corps ?

E4 : Mais c'est dans une histoire ! On raconte pas toujours des choses qui sont vraies, mais des choses qui font rire...

On peut constater ici trois tentatives pour rendre compte de l'écart que constitue pour les enfants cette dénomination incongrue d'une vache de légende...

2.2.1. Lecture du référent, de la règle fictionnelle, de l'intention

Le premier mouvement est de poser un parallélisme entre l'écart dans le texte et une bizarrerie du référent, comme si le texte proposait un simulacre linguistique de l'objet représenté. Les enfants suivent là une illusion très répandue, selon laquelle le langage serait un instrument quasi transparent pour restituer le « réel ».

Ici, de façon subtile, **deux accès à la construction du référent se combinent**. Un enfant (E3) applique directement les codes de la dénomination tels qu'ils fonctionnent dans notre société, et sa vache sera comme un humain, dotée de nom et prénom. Un autre enfant (E1) suppose un monde fictif à côté de notre monde habituel : le poids des mots lui imposera un destin. Et il sollicite

après coup un usage pour justifier son hypothèse : héroïque, la vache possède nom et surnom. Ailleurs, lors d'un épisode du *Voyage d'Oregon*, la classe butera sur la difficulté généalogique posée par cette formule du livre : « Je n'avais rien à ajouter. Nous étions de la même famille », dans laquelle le nous associe le clown nain en rupture de société et un noir américain. Le mot de famille sera d'abord pris dans son sens le plus habituel aux enfants – celui qui leur donne la définition la plus simple de leur propre identité. Il s'engagera donc, conformément à l'illusion d'un langage transparent, une discussion autour du statut généalogique des personnages, où l'ingéniosité génétique s'entremêlera vainement à la fantaisie narrative.

Dans le même temps, on voit s'amorcer naturellement un second mouvement : l'écart constaté renvoie vite à **la question du statut du monde posé et de la règle fictionnelle** qui organise le rapport entre ce monde posé et le nôtre. Puisque décidément il n'y a pas de transparence, puisqu'on ne peut se fier à une langue qui se dérobe à l'évidence des référents connus, puisqu'il est loisible de « raconter des histoires », l'écart pose cette question : la fiction est-elle dans la continuité de notre réalité ou bien en rupture avec elle ? Les enfants traitent alors le langage comme un instrument de représentation, lequel a ses contraintes et ses défaillances, comme il peut avoir ses bonheurs (un surnom qui serait comme un prédicat !). C'est tout l'espace d'une scène que le langage peut ouvrir. Lors de la discussion sur la généalogie du noir et du nain du *Voyage d'Oregon*, après que les enfants auront été sensibles à la thématique de l'exclusion, et surtout, après qu'ils auront pris en compte la valeur conclusive de la prétérition, ils percevront la valeur métaphorique du mot de « famille ». Ici, à propos de *Jojo la mache* la solution de E4 prend acte de l'arbitraire souverain de la fiction et de l'imagination : *On raconte pas toujours des choses qui sont vraies...*

Mais, comme on voit dans la suite de cette simple réplique, la question suscite un troisième mouvement, où elle se déporte vite vers celle d'une **intentionnalité** : *...mais des choses qui font rire...* L'opacité du langage s'abolit alors dans l'intelligence de cette visée langagière : tout s'explique si l'auteur est un comique.

2.2.2. Interactions entre les trois mouvements interprétatifs

Parfois l'un de ces mouvements interprétatifs se trouve particulièrement sollicité : dans une « histoire de rêve », le souci d'une règle fictionnelle trouve un développement à la mesure de son importance problématique dans l'œuvre. On pourra cependant remarquer comment E3 traduit l'effet en terme de référent textuel.

E 1 : *Des ciseaux qui dansent, ça peut pas être pour de vrai, c'est seulement dans les histoires*

E 2 : *C'est un peu mystérieux... Et puis, il est bizarre, le château...*

E 3 : *Ça serait un pays magique...*

E 4 : *Ouais... C'est une histoire imaginaire.*

M : *Et qu'est-ce que ça pourrait être d'autre encore ?*

Les enfants fournissent alors cette liste que l'adulte écrit sous leur dictée, et qui a permis par la suite de donner forme à leurs hypothèses et à leurs arguments :

**un conte merveilleux, où il y a des fées,
un pays magique,
une histoire imaginaire,
des rêves,
des pensées** (scilicet : d'un personnage).

Parfois au contraire, et c'est probablement le plus souvent, **les trois mouvements interprétatifs ne se laissent pas démêler**. Ainsi, devant notre histoire de clown et d'ours, plusieurs interrogations s'entrecroisent. Elle constitue aux yeux des enfants un triple écart. D'abord, du point de vue d'une construction référentielle, c'est un voyage qui se déroule aux États-Unis, et qui multiplie les allusions à l'univers américain : autant d'énigmes. Ensuite, la narration à la première personne amène à une forte identification au personnage narrateur. Or le destin de ce personnage reste finalement incertain : la dernière image nous laisse mille questions, elle nous le montre s'éloignant dans un paysage de neige blafard, avec, derrière lui, la seule tache de couleur de l'illustration, d'un rouge éclatant... Comme s'il abandonnait... et quoi, au juste ? Est-ce son nez, – sa fonction –, de clown qui git-là ? Et retrouve-t-il Blanche Neige, comme il en avait annoncé l'espoir ? Retourne-t-il à son point de départ ? Va-t-il mourir, comme le lit l'adulte mais non pas l'enfant, va-t-il s'absorber dans l'insaisissable horizon de cette lecture même ? Le discours de l'auteur semble indécidable... Enfin, la présence d'un animal parlant paraît poser clairement un genre de narration non vraisemblable, qui relèverait plutôt du genre merveilleux. Mais le narrateur fait cette remarque qui brouille le repère : « Un soir, Oregon m'a parlé. Comme dans les livres pour enfants... » Ce propos, à valeur apparemment métadiscursive, a plongé les jeunes lecteurs dans une grande perplexité, proche du vertige : était-ce ou non un livre pour enfants ? étaient-ils eux-mêmes, eux les lecteurs de ce livre, des enfants ? Or cette question du **statut fictionnel** paraissait d'autant plus urgente que de la réponse semblait dépendre la possibilité des retrouvailles avec Blanche Neige, personnage proche des cœurs d'enfants autant que des cœurs de clowns, ou encore en dépendait le crédit à porter à ce monde, sinon étranger, du moins étranger.

Dans tous nos exemples, comme ici, il s'agit toujours pour comprendre, de construire un référent textuel, en suivant une règle fictionnelle, dans une intention perceptible, quand bien même se dissimulerait-elle (8). Ce n'est donc pas sans artifice qu'on séparerait ces trois aspects. Et s'il arrive que l'un permette de fédérer les autres, – comme pour notre « histoire de rêve » l'élaboration de la règle fictionnelle –, les enfants connaissent plutôt de longues périodes de latence, pendant lesquelles ils ont le sentiment juste mais pénible que toutes leurs hypothèses sont labiles, que toutes sont réversibles, que toutes sont connexes. Il convient donc de **trouver une issue** à cette situation : l'effort d'interprétation ne s'arrête pas à une prise en compte de la complexité du problème de lecture, il est aussi recherche dans le texte ou conquête à travers lui d'une cohérence menacée... Il doit permettre de clarifier la lecture de chacun, et peut-être ménager des possibilités d'accord qui restaure la concorde du lectorat.

Concrètement, il nous apparaît lors de séances où chaque enfant tente de convaincre de la légitimité de sa propre compréhension. Bref, il se manifeste **quand les enfants argumentent.**

2.3. Comment les enfants argumentent : les différents recours à la bibliothèque

Se mettre d'accord sur un texte, pour les enfants comme pour les adultes, c'est surtout se mettre d'accord sur les relations que ce texte entretient avec les autres textes, réels ou possibles... **L'intertextualité** est le domaine sur lequel prennent appui beaucoup des arguments.

2.3.1. Le retour au texte singulier

Bien entendu, les enfants manipulent les unités isolables et décontextualisables qui structurent habituellement leur lecture des écrits narratifs. À propos du *Voyage d'Oregon*, et de la probabilité d'une rencontre entre Duke et Blanche Neige, c'est la notion de personnage qui leur sert de fil conducteur pour un retour au texte. Plus précisément, la question d'une issue positive ou négative les conduit à revenir sur les indices qui avaient formé leur lecture d'un programme narratif pour le personnage du clown. Deux positions sont confrontées. Certains élèves tenaient à une fin heureuse, ils voulaient voir confirmer leur désir d'un monde merveilleux. D'autres préféraient nettement conserver les conventions de vraisemblance mises en place par les multiples « realia ». Du premier côté, on tira argument de l'intertexte sollicité, argument dont voici le principe : **l'allusion intertextuelle vaut comme instruction de lecture.** Ainsi la fiction à lire suivrait les mêmes conventions que la fiction citée :

E : Et ben ! C'est un nain, alors, il doit voir Blanche Neige !

M : Ah !, tu penses à Blanche Neige et les sept nains... C'est ça ?

E : Ouais.

M : Oui, c'est bien possible... Après tout... Mais on ne nous dit jamais qu'il a déjà vu Blanche Neige... On ne nous dit jamais que c'est un des sept nains...

E : Mais c'est écrit : « Peut-être je retrouverai Blanche Neige »! Retrouver, c'est bien qu'il l'avait déjà vue !

De l'autre côté, on retourna aux **indications d'une situation d'exclusion**, aux marques d'une enfance manquée, à tout ce qui posait l'ours comme un possible objet transitionnel réparateur : ce voyage devint à leurs yeux quête d'une réconciliation avec soi-même et avec la nature... Et puisque le vrai but n'en semblait plus d'authentiques retrouvailles avec un personnage de conte, puisque cette Blanche Neige-là n'avait de valeur que métonymique, la rencontre n'avait pas eu lieu d'être...

E : Quand Duke est derrière le rideau [il s'agit du rideau de coulisse derrière lequel le clown observait le numéro de l'ours], il dit qu'il retrouvait l'enfance, et qu'il n'avait plus peur... Après, il dit qu'il veut retrouver Blanche Neige... Mais on sait bien qu'elle existe pas, Blanche Neige...

Et lui aussi, il le sait... C'est juste comme ça, pour dire qu'il retrouverait l'enfance... Il partira la tête libre...

M : Tu perds ton idée... Tu disais qu'il disait ça comme ça...?

E : Oui, alors, quand il dit que c'est dans les livres pour enfants, peut-être que c'est pas vrai, qu'il a pas vraiment entendu l'ours parler... Il a juste compris... Mais il a fait comme s'il retrouvait l'enfance...

Le texte trouve alors sa valeur de ne pas se confondre avec les réseaux que sa lecture active. C'est son originalité que les enfants sont amenés à apprécier.

2.3.2. La catégorie du genre

À propos du récit de rêve, le terrain d'affrontement fut, bien sûr, **la construction de la fiction**. Le principe est de jouer avec le lecteur : non seulement le programme narratif du personnage principal semble très implicite, mais l'instruction de lecture efficace n'intervient qu'à la fin du récit. Seule une pure « description d'actions » peut marquer un enchaînement entre épisodes réalistes et onirique et ne pas détruire le difficile équilibre de ce type de récit : la narration doit être focalisée par le rêveur afin qu'elle puisse nous rapporter le contenu de ses imageries intimes, mais elle doit rester menée à la troisième personne pour que reste acceptable le brusque passage à une focalisation externe, qui correspond au brutal retour au réel de la fin du livre. Les **indices** de cette conduite de récit qu'on peut prendre dans le texte n'étaient **pas facilement repérables** par des enfants de cet âge. Certains enfants, pris dans la linéarité de leur lecture, en tenaient pour une simple « histoire d'aventures ». Les autres, sensibles à l'effet global, pour un récit de rêve. Les premiers n'eurent pas d'autre argument qu'une prise au pied de la lettre des informations données, en même temps qu'ils justifiaient, sur le mode tautologique, l'in vraisemblance par le genre de fiction invoquée. Ainsi, alors que l'illustration montre anneau, cheval et château sans marques particulières :

E : On voit bien que c'est un anneau magique qu'elle tourne [à son doigt]. C'est pour ça qu'il y a un cheval magique qui l'emmène.

E : Et après y'a un château magique...

Ce à quoi les seconds retourneront un argument a *silentio* selon la même logique d'une lecture référentielle :

E : Mais si ça n'avait pas été un rêve, le cheval l'aurait ramenée chez elle. Elle y aurait pas été comme ça, tout de suite.

Mais très vite, les enfants eurent recours à la **comparaison avec d'autres livres** (9), situés au coin lecture. Et après une activité longue de tri, de confrontation, ils élaborent cette fiche :

Dans les histoires de rêve :

- **On voit des choses impossibles.**
- **Le personnage s'endort. Il est transporté. Il fait des rencontres. Puis il tombe, et il est dans la réalité.**
- **On retrouve des objets ou des mots dans la réalité et dans le rêve.**

Cette activité a comme absorbé la divergence d'interprétation : le texte s'est effacé derrière ce qui pouvait paraître son modèle. L'écart singulier s'est dissout dans ce concert de livres qui en manifestaient tous un similaire. Pour les enfants, **c'était un genre qui émergeait, qu'ils accouchaient**. Ils ont décidé de l'appeler « histoire de rêve », dénomination que nous avons reprise ici.

2.3.3. La régulation des savoirs

Jojo la mache, ne présente pas de personnage facile à construire : Jojo perd ses membres page après page ; un personnage collectif, toujours désigné par ON dans le texte mais jamais représenté dans l'illustration, tente inlassablement, en fidèle compagnon, de restaurer l'intégrité de la bête, avant de se résoudre à en admirer les restes dans le ciel nocturne. Le livre a donc ouvert des chemins plus complexes, souvent plus souterrains. Entre autres interrogations, deux positions se sont dessinées : certains enfants, forts d'une expérience de lecture précédente, ont malgré tout cherché **une clef du côté des personnages**, dans la relation entre Jojo et ON :

E : *Mais on n'a pas vu ceux qui cherchaient les cornes.*

M : *Ah, oui ! Tu veux dire qu'on ne sait pas qui a cherché les cornes...*

E : *Ça peut être Olivier Douzou...*

E : *Les gens de la ferme...*

E : *C'est un peu comme dans Max et les Maximonstres (10)... Il y a des choses qu'on voit pas... Pourtant, ils devaient y tenir : elle était pas contente, Jojo !*

Les autres se sont alignés sur l'attitude de ce personnage collectif comme s'ils s'identifiaient à un relais pour leur lecture. Ils se sont attachés aux diverses représentations du ciel qui étaient à leur portée ou qu'ils ont sollicitées : consultations de documentaires, et séquence d'observation pour mieux comprendre planètes, étoiles, nuages...

Dans le même temps, les enfants ont cherché **comment rendre compte de la disparition**, – ou transformation –, ils ont porté leur attention à cette formule : « Elle était très vieille, notre Jojo, elle était là depuis des lustres, depuis la nuit des temps. » Ils ont donc fréquenté des histoires où il est question de vieillards qui disparaissent, ou seulement des histoires de mort et de transformation (11). Pour arriver à ce constat :

E : *Quand quelqu'un est mort, ils regardent toujours dans le ciel...!*

Les enfants ont pu alors **approcher l'intention de l'œuvre** : installer une communion autour d'une grande image mythique. À la question de savoir ce qui pouvait rapprocher le récit étiologique *Mono le Cyclope* (12) de *Jojo la mache*, les enfants répondent :

E : *Y'a quelqu'un d'autre qui construit une maison pour Mono. Son nom, c'est ON. [...] Dans cette maison, Mono fait des clins d'œil la nuit : c'est un phare. [...] La nuit, Mono fait signe, comme Jojo...*

Le recours à la bibliothèque paraît donc bien un outil puissant pour rendre compte du livre à lire. Cependant, il ne concourt pas nécessairement à un effet constant ni même toujours prévisible. Parfois, il permet de souligner une singularité originale, parfois au contraire, il ancre la valeur du livre dans son exemplarité et sa pertinence pour illustrer un genre, parfois il permet seulement

de situer la représentation proposée parmi celles dont on dispose par ailleurs. Aussi, lorsqu'on propose aux élèves une mise en réseau avec d'autres œuvres, on élargit l'objet de leur lecture, on leur donne peut-être la possibilité d'y accéder autrement, on ne leur fournit sûrement pas un instrument de lecture unique... Car là encore, ce qui s'offre à la lecture, c'est la construction d'un savoir référentiel, ou bien l'élaboration d'une convention fictionnelle, ou encore des visées discursives singularisées.

2.4. La force des arguments

Tous les arguments ne sont pas également convaincants. Parfois l'ensemble de la classe arrête une signification massivement partagée, mais parfois aucun argument n'a été décisif. Pour qu'il le soit il faut, ici comme ailleurs, qu'il soit accordé avec **les présupposés et préjugés culturels** des interlocuteurs. Ainsi, l'argument associant nanisme et Blanche Neige était-il recevable pour les enfants alors même que l'adulte cachait fort peu sa réticence... Il faut encore qu'il ait la plus grande puissance possible, qu'il permette d'embrasser en une seule perspective convergente le plus grand nombre d'interrogations. Ainsi fonctionna l'argument tiré de l'enfance manquée de notre clown : il donnait justification au caractère implicite du but de Duke, à la règle fictionnelle complexe, à l'implication de la clôture narrative.

2.4.1. La motivation linguistique

Mais pour être paré, sitôt énoncé, d'une sorte d'évidence, il faut que l'argument touche à la motivation des expressions du texte. Et les enfants se montrent volontiers sensibles à une sorte de **surmotivation dans la langue**. À propos de la dernière image du *Voyage d'Oregon*, à la fin de la séance une petite fille déclara :

E : Moi, je vois pas Blanche Neige... Mais il y a de la neige, et elle est blanche...

Aussitôt une sorte d'unanimité s'est soudée. La classe avait retrouvé sa concorde, un terrain d'entente objectif : le conflit d'interprétation était achevé.

À propos de l'« histoire de rêve », l'album propose un ensemble de mots ou d'objets utilisés tant dans la scène onirique que dans les scènes réalistes. C'est la reconnaissance de ce trait, la recherche de tous ces **éléments de parallélisme** qui assirent définitivement la compréhension par tous de la structure fictionnelle du livre. Les enfants se sont même engagés dans des recherches au delà du propos obvie du livre : ils ont recherché des **assonances**, et de ténues **connotations**.

E : Dans le rêve, Murmure, il s'appelle comme ça parce qu'il chante. Mais je lis aussi : « là-bas le soleil brille, il n'y a pas de murs. » Oui, mais il y a Murmure !

ou encore

E : Moi, j'ai trouvé... « Lili est en prison. Il fait sombre, il fait froid », ça, c'est quand elle est sur son lit, et qu'elle pleure. « Les ombres et la

lumière se poursuivent dans l'herbe », *ça, c'est quand elle commence son rêve...*

M : *Et quel est le mot que tu retrouves ?*

E : *... ben... Dans sombre, il y a ombre...*

On peut citer encore la valeur heuristique des expressions à double sens dans la lecture de *Jojo la mèche*.

E : *« Sa queue a filé »*

M : *Qu'est-ce qu'on voit sur l'image ?*

E : *Elle est devenue une étoile.*

M : *Une étoile... ?*

E : *... filante... Une étoile filante !*

E : *Elle est filante puisqu'elle a filé !*

M : *Moi, je crois qu'Olivier Douzou s'est amusé.*

Les rires que suscita cette découverte emportèrent l'adhésion générale à l'opinion émise. Au delà, les enfants furent conduits à chercher pourquoi « les taches de sa robe se sont évaporées », pourquoi c'est dans « la voie lactée » que réapparaissent les morceaux de Jojo... Ils établirent ainsi que ON avait eu toutes les raisons du monde de regarder au ciel.

2.4.2. L'appropriation par l'écriture

L'autre élément qui peut lester la motivation des signes textuels, et peut donner du poids aux arguments, consiste en **tous les points où affleure une posture scripturale** (13). C'est la forme concrète que prend chez les jeunes enfants la saisie d'un point d'origine du texte. En effet, ils sont tout entiers absorbés par leur tâche de lecteur, de reconstitution d'un discours validable ; ils n'ont pas encore construit la mythique figure de l'auteur et de « ce que l'auteur veut dire » qui régule souvent la lecture des adolescents. Par contre, le geste de s'approprier l'écriture – ou seulement la configuration à l'origine de celle-ci – ce mouvement même vient, comme une clef de voute, achever la compréhension du texte. Ainsi, le travail autour du *Voyage d'Oregon* s'est achevé sur la lecture du poème de Rimbaud, *Sensation*, cité en épigraphe. Les enfants ont d'abord vu le rapport entre ce texte-là et le passage où le clown et l'ours retrouvent les plaisirs de l'errance dans la nature. Ensuite, ils se sont demandé la raison de cette citation :

M : *Alors nous sommes tous d'accord : Sensation, c'est un poème qu'a écrit Arthur Rimbaud, en 1870, et qui ressemble au Voyage d'Oregon...*

E : *C'est Rascal, il a écrit l'histoire en songeant au poème... Il le connaissait déjà.*

M : *C'est possible, ça ? Explique-nous.*

E : *C'est bien ce qu'on fait souvent... Souvent, on nous demande d'écrire quand y'a déjà le début... Rascal, il a bien pu !*

E : *C'est comme s'il avait voulu l'expliquer à son frère Stéphane, ou à la très jeune Mérédith...*

E : *ou à nous...*

Dès lors, tout retrouvait une place acceptable : les enfants avaient trouvé, dans les dédicataires, à qui s'identifier, **le texte redevenait un élément discursif dont ils pouvaient accepter ou refuser le propos.**

De manière plus évidente, et aussi plus banale, les enfants qui avaient inventé les lois du genre « histoires de rêve », ont souhaité se les approprier **dans une production qui soit la leur**. L'adulte leur a donc proposé une consigne générique : « *Tu écris une histoire qui sera une histoire de rêve pour le lecteur.* » S'en sont suivis premier jet, première réécriture. L'épisode pour nous éclairant se situe lors de la seconde réécriture du texte suivant (l'orthographe avait été « toiletée » par le maître) :

L'histoire de Verduline

Verduline, une petite fille de 5 ans, habitait avec sa maman dans une maison. Un soir, en regardant la télé, elle s'endormit.

Et se mit à rêver. Dans la forêt. Dans cette forêt il y avait des champignons géants, et Verduline n'arrive pas à les cueillir et à les escalader. Aussi Verduline rencontra un cochon vert qui avait des lunettes. Qui pêchait la truite. Tu veux venir manger chez moi ?, dit le cochon. Verduline dit « Oui ! »... Alors Verduline alla manger chez le cochon vert.

Et Verduline se réveilla devant la télé quand sa maman l'appela pour dîner.

Le texte est au tableau. Les enfants se sont donné comme tâche de vérifier qu'il y a suffisamment de « ponts » (c'est ainsi qu'ils nomment les effets de parallélisme entre rêve et réalité) pour que le lecteur comprenne bien qu'il avait affaire à une « histoire de rêve ». Ils se proposent d'explicitier un « pont » ; leur proposition se trouve disposée ainsi au tableau :

- Tu veux venir manger chez moi ?, dit le cochon.

Oui, dit Verduline

Et Verduline se réveilla devant la télé. Sa maman l'appela pour dîner.

- Verduline, tu viens manger ?

Entre alors dans la salle un adulte qui n'est pas le maître : il s'engage une situation de quiproquo. L'adulte a donné sens à cette spatialisation du propos alors qu'elle n'en avait pas, il a audacieusement lu que la réponse de Verduline s'adressait à la fois aux deux personnages du cochon et de la mère... Cette superposition fit d'abord rire les enfants, puis leur a inspiré cette version définitive, qui ménage pour le moins un « pont » de taille :

- Tu viens manger ta truite ?, dit le cochon.

Et Verduline se réveilla devant la télé. Sa maman l'appelait pour dîner.

- Verduline, tu viens manger ta truite !

- Oui !... dit Verduline.

C'est une illusion, celle d'un lecteur de hasard, qui ici est venue affirmer l'efficacité d'un **calcul de narration**. Dans le cas d'une écriture littéraire, quand est visé un effet sur le lecteur plutôt qu'un apport d'information, il est fréquent que l'illusion de l'adulte (ou sa lecture bienveillante, prête à mimer toute illusion potentielle) propose à l'enfant de ressaisir un procédé, dont lui-même n'était pas conscient, mais que son choix linguistique autorise. Dans notre exemple, cette lecture inattendue pour les enfants a permis de consolider et de rendre opératoire leur expérimentation des « ponts », des doubles sens, de la double énonciation... Pour tous les enfants, dès lors, il était clair qu'il ne s'agissait pour

l'auteur de *Tu rêves, Lili* comme pour eux-mêmes ni d'imiter ni de tout inventer selon sa libre fantaisie, mais qu'il fallait se donner les moyens d'un « trucage », et **inventer selon les règles de l'art.**

2.5. La clôture d'une interprétation : l'effet rétrospectif

La fin idéale d'un travail d'interprétation est dans la **saisie conjointe des différents niveaux de sens** (14). Alors le lecteur se tient comme dans la ligne de mire du texte, et tout ce qui paraissait *écart* par rapport à un usage trivial de la langue semble alors rétrospectivement sinon justifié, du moins justifiable. Une fois qu'il a eu accès, grâce à des arguments convaincants, à un point de convergence des effets du texte, il peut déployer des réseaux explicatifs et tâcher de réduire ce qu'il peut rester d'opacité.

Ainsi, à propos de *Jojo la mache*, le maître a proposé la liste des mots du texte ordonnés strictement selon l'ordre alphabétique. C'est une pratique habituelle dans la classe pour favoriser la décontextualisation et la mémorisation des formes graphiques. Les enfants, comme on le leur demandait, ont rapidement identifié le livre d'où les mots avaient été tirés. Mais grande a été leur stupeur :

E : *Y'a pas « étoile »...*

E : *T'es sûr ?*

M : *Et pourquoi tu voudrais qu'il y ait ce mot ?*

E : *Ben... On avait dit qu'Olivier Douzou, il s'était amusé à transformer Jojo en étoile filante...*

M : *Et à quelle page est-ce que vous croyez qu'il y a le mot « étoile » ?*

E : *À la page 6, quand la queue s'en va.*

E : *Non, à la page d'après... C'est après qu'elle est transformée.*

M : *Et bien, reprenez le livre... Et regardez s'il y a le mot.*

E : *Il y est pas !!*

E : *C'est juste sur l'image... !*

E : *Mais les autres, alors ?*

Et les enfants constatent alors que les objets célestes n'étaient nulle part nommés sinon par les jeux de mots allusifs. Qu'ils aient pu les nommer était l'effet de leur seule compréhension... Ils sont ainsi amenés rétrospectivement à **mettre en relation les données fictionnelles** du récit, selon lesquelles Jojo se contente de disparaître, **et leur propre compréhension**, selon laquelle Jojo se transforme :

E : *Mais le ON, alors... Il sait pas que Jojo se transforme ?*

E : *Regarde... On dit : «on voit des morceaux de notre Jojo... ». Ça veut dire qu'il le sait... Il le voit dans la voie lactée !*

Implicitement, c'est une théorie du double sens dans les jeux de mots qui a permis d'expliquer et de lever la difficulté.

À propos de *Tu rêves, Lili*, quand le maître propose à la fin du travail une réflexion sur le titre de l'album, il ne suscite guère de réaction :

M : *Qui est-ce qui dit ça ? Et à qui ?*

E : *C'est clair, on parle à Lili, on le dit dans le titre.*

M : *Mais qui est-ce qui parle ?*

E : *... Je sais pas... Peut-être nous... Quand on a lu, on sait qu'elle rêve...*

E : Non... Ça serait les jouets... Ceux qui la regardaient.

Aucune situation problème n'affleure ici : la formule – pourtant inhabituelle – trouve son explication dans la **simple mise en tension de deux pôles** ou deux niveaux de lecture. D'une part, il y a la situation discursive reconstruite par leur lecture, d'autre part, une interprétation au niveau de la fiction que rend possible la formule du livre : « Les jouets la regardent, mais ils ne disent rien. Lili ne sait pas jouer, elle ne sait pas rêver. » Cette même stratification s'est retrouvée tout naturellement lorsque les enfants ont réuni sous un seul titre leurs productions. Ils ont choisi le titre de « **Silence ! On rêve...** » (15), où le narrateur (ou l'organisateur du recueil) donne une consigne au lecteur dont chaque histoire l'amènera à vérifier la pertinence... Et n'est-ce pas là l'enjeu essentiel d'un titre ?

3. L'INVENTION DU « LITTÉRAIRE »

Cependant, les jeunes enfants **ne maintiennent pas longtemps cette pluralité des sens**, ils ne restent pas longtemps à l'acmé de leur recherche. Soit qu'elle ait définitivement fondé un nouveau réseau générique et qu'elle ait modifié l'image que les enfants se faisaient de la lecture et de l'écriture, soit qu'elle cherche à se fonder sur des connivences jusqu'alors inaperçues de la langue, la lecture interprétative des enfants creuse une distance d'avec ce qui l'avait initialisée. Elle se déprend d'elle-même, de sa propre cuisine, cherche à être objective...

3.1. L'institutionnalisation

Ou, pour mieux dire, elle **cherche à s'originer** dans ce réseau lexical qui n'attendait qu'un regard pour être activé, **dans ce genre mis à jour, dans cette référence devenue du même coup « classique »**... Ce faisant, elle pose le texte comme une évidence lisible (16), et elle efface derrière elle toute mémoire de sa préhistoire. Elle abolit tout ce qui était « prise de risque » intellectuelle, tout ce qui animait la première manipulation d'une référence nouvelle. Souvent telle ou telle hypothèse un temps étudiée pour ensuite être rejetée se trouve tout bonnement oubliée... Une petite fille a mis un peu d'énergie à récuser un propos du maître : il rappelait l'époque où elle n'avait pas compris le statut onirique du récit de rêve.

E : Mais enfin, je pouvais pas me tromper ! C'était écrit que les ciseaux dansaient. Et ça, ça peut pas !

Et quand on demande à un jeune lecteur où il a appris que l'Oregon est un État d'Amérique, il répond : « Dans *Le voyage d'Oregon*, bien sûr ! » Il ne se souvient plus que, justement, cette information n'y était pas et qu'il avait fallu construire cette connaissance pour rendre compte du jeu de mot sur le nom de l'ours : « Oregon en Oregon, j'ai tenu ma promesse ».

Et, naturellement, dans le même mouvement, **la lecture interprétative tâche à institutionnaliser sa trouvaille**, et tout d'abord dans la langue : les enfants cherchent vite à caractériser objectivement les textes qui ont mis en échec leurs habitudes de lecture. Il s'élabore ainsi **une définition embryonnaire**

et « sauvage » (c'est qu'elle ne s'explique guère à l'école élémentaire) de la littérature : vocabulaire rare, possibilité d'in vraisemblances sémantiques, de jeux de mots... Mais de plus, une des visées essentielle de l'argumentation des enfants est régulièrement de rétablir dans la classe une communauté cohérente, où l'œuvre puisse circuler comme une **référence transparente**. Sans doute les enfants ont-ils renoncé à obtenir du maître une validation légitimante, mais on les voit recourir à l'approbation des parents, des autres classes, des autres adultes de l'école, ils s'affrontent autour de l'opinion plus ou moins qualifiante de tel ou tel lectorat, ils hiérarchisent les jugements de valeur. Parfois aussi, d'authentiques **relations de co-lectorat** se nouent : des élèves de C.M.2 qui avaient lu l'incipit de *Tu rêves, Lili*, et en avaient écrit une amplification ont proposé leurs textes aux enfants de C.E., qui en retour leur ont lu et commenté l'ensemble de l'histoire... Dans la classe elle-même, l'honneur d'un affichage du texte au mur clame et professe une pérennité, un recours possible et même, au fil des jours qui passent, une naturalisation du côté de l'évidence collective, sans lesquels il n'y a pas d'authentique institution. Il n'est pas rare de voir s'éta-ler tout autour du tableau les best-sellers et les classiques de la communauté d'enfants, signes tangibles d'une **connivence acquise**...

3.2. La question du sens

Dans cette illusion rétrospective, **l'écart fondateur change de sens**. D'obstacle, de paillette opaque qu'il fallait réduire, il est devenu **la voie de passage vers une nouvelle compréhension**, de soi, du monde, des livres, des signes... Il peut s'y dissoudre, et si bien disparaître que rétrospectivement, il n'y a plus d'écart, il y a une marque conventionnelle à identifier, indice d'une signification. Mais, quand le livre est bon et que la première lecture fut heureuse, il reste à l'œuvre comme une force qui multiplie des motivations et dissimile les enjeux, qui peut toujours réactiver un écart, lui chercher une nouvelle orientation, un nouveau sens...

3.2.1. L'évaluation subjective

Parce qu'elle propose sans imposer, parce qu'elle met à distance en même temps qu'elle met sous les yeux, parce qu'elle dit ceci en faisant entendre cela, parce qu'elle sème sans récolter, la littérature acquiert facilement une valeur initiatique... En effet, elle engage le sujet lecteur, car c'est lui qui prend finalement la responsabilité de lire, de rapprocher et relier divers indices que le texte n'avait pas évidemment conjoints. C'est lui qui fait l'épreuve d'une cohérence qui ne lui était pas donnée d'emblée. Il est d'autres plans encore – idéologique, aléthique... – qui permettraient d'évaluer l'œuvre... Nous n'évoquerons que les plans éthique et esthétique, plus évidemment pertinents à l'École élémentaire.

Aussi les enfants confrontés à la grandiose image du ciel ont-ils pu légitimement vivre une émotion... Sur un **plan éthique**, le fonctionnement de l'implicite dans *Jojo la mache* permet une pudique suggestion, le deuil n'est pas nié, il n'est pas magnifié. Il est vécu sans honte, relié à toute une histoire de l'humanité. **Esthétiquement**, l'image du mythe peut toujours se revisiter et répondre à

leur quête d'enracinement, à ce qui dans leur vie cherche à élaborer, à modifier... *Le Voyage d'Oregon* propose lui aussi, sur les deux plans éthique et esthétique, une perspective à l'imaginaire enfantin, où l'éloge de la nature compense l'enfermement, le dénuement et les relations de domination... Le rêve de Lili est, bien sûr, un moyen de renouer avec ses énergies propres dans une situation de crise. Dans cette expérience onirique, la petite fille revit l'événement de la terre qui explose, mais alors que dans l'épisode réaliste, le vase brisé et la terre répandue avaient entraîné colère de la mère et ordre de garder la chambre, sur la scène du rêve cette terre qui explose est promesse d'un avenir conforme au désir de la rêveuse... Esthétiquement, *Tu rêves, Lili* embarque son lecteur dans l'illusion, il lui faudra au terme de sa lecture se déprendre de sa première interprétation pour adopter un point de vue plus distancié, comme la rêveuse se déprend de son rêve pour reconsidérer le réel avec moins d'engagement. L'œuvre mime rigoureusement ce qui en fonde la possibilité même : la lecture fonctionne pour le lecteur comme le rêve pour la rêveuse, comme un espace de jeu.

3.2.2. *Le sens au delà ou en deçà de la signification*

Cependant la compréhension d'une œuvre ne saurait s'en tenir à cette approche subjective, le lecteur ne saurait faire dire au texte ce qu'il lui plaît. Et certes, une maîtrise suffisante des messages qui règlent notre vie, un accès aisé à leur signification est une condition de la socialisation des enfants, c'est donc un objectif majeur de l'École élémentaire. Pour y parvenir, il est indispensable que l'acte lexique demande moins d'acuité, que les repérages génériques se diversifient et s'automatisent, que le traitement des indices s'accélère... Tout ne saurait être prétexte à interprétation, et il est indispensable que s'objective le fonctionnement des codes qui rendent possible la circulation des écrits dans une univocité minimale. Pourtant, au terme de notre parcours, on peut penser que si la littérature offre un support de choix à l'apprentissage, ce n'est pas parce qu'elle proposerait un terrain d'entraînement particulièrement ardu ou complaisamment attrayant. Nos exemples ne nous permettent pas de penser que l'élaboration d'une interprétation serait la conséquence, le bénéfique ou la simple coquetterie d'une compréhension. Au contraire, située entre recherche individuelle et pression collective, **l'interprétation est comme la matrice de toutes les lectures possibles** ; entre sens subjectif et signification objectivable, les repères génériques, les indices... ont d'abord été les fruits d'une lecture interprétative. Des textes propices à l'interprétation semblent efficaces pour fonder la conceptualisation de tout ce qui fait argument, de tout ce qui permet de décrire la langue, les textes et les œuvres, de tout ce qui facilite le retour au texte et la confrontation avec la bibliothèque.

Car l'attention que des enfants portent à un texte, quel qu'il soit, est d'abord une complaisance gracieuse, d'abord une acceptation du risque d'avoir à élaborer du sens. Aucun texte, tel qu'en lui même, ne peut prétendre à une lecture « fonctionnelle », – une telle lecture n'est que le court **circuit programmé d'une complexité**, une mise à plat pour un propos sans relief. Et les textes dits « fonctionnels » n'acquiescent leur statut qu'à force d'habitude ou de désenchantement. Les jeunes enfants nous le montrent à suffisance : *a priori* rien n'empêche d'avoir une lecture poétique et rêveuse d'une recette de cuisine,

on peut aussi bien lire une romance dans un documentaire, de la même façon que la lecture d'un roman peut se réduire à une sèche prise de connaissance.

3.2.3. Propositions

Comment l'adulte peut-il accompagner l'enfant sur ce chemin ? Si l'on nous suit, on dira que l'effort d'interprétation porte régulièrement sur la construction d'un référent textuel, sur la perception de la règle fictionnelle, sur la saisie d'une intention, on dira aussi qu'il use d'arguments s'appuyant sur décontextualisation et intertextualité. Peut-être pourrait-on voir dans ces directions un cadre pour programmer différentes activités : on aimerait réfléchir à la manière dont les techniques de lecture élaborées lors de la fréquentation des imagiers peut se poursuivre quand, plus âgé, l'enfant aborde les documentaires et les notices... Il serait aussi utile de voir comment les enfants acquièrent en cycle 2 de meilleurs repères sur les frontières entre fiction et réalité. De nos catégories, on peut encore ne retenir qu'un cadre pour mieux entendre (ou mieux anticiper) les remarques spontanées des élèves. Elles peuvent alors fournir peut-être un appui pour faire de leurs étonnements la source d'un questionnement, insistant sur les interactions possibles, au lieu des traditionnelles alertes sur la culture encyclopédique...

Mais l'essentiel nous semble ailleurs : **dans l'attitude du maître qui mettra en avant la parole des enfants, et surtout, qui la prendra au sérieux.** À la posture fréquente qui vise à tout maîtriser, nous voudrions opposer un rôle de **miroir**. Pour aider les enfants à entrer dans une interprétation, il faut déposer provisoirement le rôle de garant de l'ordre adulte, il faut suspendre effectivement le pouvoir de valider et de légitimer, il faut se situer dans **une relation de co-lectorat**. Il s'agit donc essentiellement de poser l'activité lexicale comme une situation problématique, où le problème à résoudre lui-même n'est pas donné, mais doit être élaboré par la classe. Nous avons dit en 1.3. comment, pour nos trois exemples, la perception d'un *écart* avait généré la situation de recherche. Mais il peut se faire – ce n'est pas rare – que les enfants ne perçoivent aucun *écart*. Alors, c'est en faisant sans cesse retour aux propos des enfants eux-mêmes, en suggérant qu'il puisse y avoir contradiction entre certains, en rapprochant première anticipation et traitement ultérieur des indices, en reformulant en questions certaines affirmations hâtives, en proposant telle ou telle manipulation pour donner consistance à certaines intuitions, bref, c'est en assumant un rôle d'animation que l'adulte aidera les enfants à prendre conscience de leur lecture, et qu'il les amènera à la valider eux-mêmes.

Pour accompagner leur réflexion, il n'est pas sûr qu'on puisse alors recourir à d'autres appuis que sa propre culture, la connaissance qu'on a des enfants et son propre goût pour l'œuvre en question... Et cette **absence de certitude** est heureuse. Il n'y a pas de savoir qui puisse avoir autorité sur l'interprétation produite par un sujet lecteur : quand elle se tairait, elle n'en existerait pas moins de fait. Car la littérature pour de jeunes enfants n'est rien d'autre que le geste par quoi le monde et les mots se toisent et s'éprouvent.

CONCLUSION

La lecture interprétative nous apparaît comme un véritable laboratoire où s'élaborent tout ce que les signes peuvent signifier... Il s'élabore une image du réel, et les genres sont nombreux qui mettent en scène cet aspect. Outre les « histoires de rêve », nous pouvons penser aux récits étiologiques, ou fantastiques... Mais il s'élabore aussi une image de soi, que les enfants risquent : on en connaît que la pudeur rend muets... Ou qu'ils négocient : il n'est pas indifférent (sans que l'adulte ait rien à en dire) d'avoir lu un destin autophage dans l'histoire de Jojo, ou de maintenir que Blanche Neige se cache derrière les sapins de l'Oregon... Enfin, la lecture du littéraire, parce qu'elle s'invente elle-même sans autre contrainte que sa propre puissance, nous semble faire modèle pour toute lecture à venir : c'est elle qui a quelque chance de prendre conscience, et donc de faire date, de déterminer un *avant*, et un *après*. Elle nous semble donc le laboratoire privilégié de la conscience lexicale toute entière, l'instrument de régulation de la compréhension : avoir compris un texte, ce sera désormais avoir retiré de sa propre activité de lecture le même degré de satisfaction que celui jadis tiré d'une lecture collectivement éprouvée, la lecture du *Voyage d'Oregon*, de *Jojo la mache*, ou de *Tu rêves, Lili...*

NOTES

- (1) *Lector in Fabula*, Grasset, 1985. Même si, *de re*, l'adulte est le lecteur économiquement puissant, et donc s'il est le lecteur visé par l'auteur, il n'est pas *de jure* le destinataire du texte pour enfants.
- (2) Autre pratique fréquente pour un même résultat : on propose aux élèves une série de consignes pour isoler et manipuler l'un ou l'autre des aspects du texte. Si l'adulte est à leur origine, et même si elles sont pertinentes, on fournit aux élèves comme une compréhension « en kit »...
- (3) *Jojo la mache*, Olivier Douzou, Éditions du Rouergue, 1993.
- (4) *Tu rêves, Lili*, A. Boulon et Ch. Renauld, Casterman, 1993.
- (5) *Le Voyage d'Oregon*, Rascal et Louis Joos, coll. Pastel, L'École des loisirs, 1993.
- (6) Je remercie L. Astier et F. Lalot, ainsi que M. Dulin des écoles Aristide Briand et Nestor Perret, à Clermont-Ferrand, d'avoir bien voulu me proposer ces situations de travail dans leur classe.
- (7) Nous empruntons cette notion à la préface de J. Starobinski aux *Études de style* de Leo Spitzer, Gallimard, 1970.
- (8) On aimerait lire dans cette triple dimension une définition possible pour de jeunes enfants, de l'œuvre littéraire. Leur pratique rejoindrait alors intuitivement Maurice Blanchot, qui définissait l'espace littéraire comme « la profondeur de la dissimulation ». *L'espace littéraire*, Gallimard, 1955.
- (9) *Lolotte*, Alan Mets, L'École des loisirs, 1992.
Zigomar n'aime pas les légumes, Ph. Corentin, L'École des loisirs, édition de 1993.
Snap ! Snap !, Colin et Jacqui Hawkins, Albin Michel Jeunesse, 1986.
Max et les Maximonstres, Maurice Sendak,
- (10) La classe s'étaient longuement interrogée sur l'absence de la mère dans l'illustration de *Max et les Maximonstres*, de Robert Sendak.

- (11) *Ce changement-là*, Ph. Dumas, L'École des loisirs, 1981.
Au revoir Blaireau, Susan Varley, Gallimard, 1984.
Le luthier de Venise, Cl. et Fr. Clément, Pastel, L'École des loisirs, 1988.
Le vol du cygne, K. Tejima, L'École des loisirs, 1989.
Goulu le meurt de faim, Kurt Baumann et Eidgevicius Stasys, Nord-Sud éd., 1993.
- (12) *Mono le Cyclope*, Olivier Douzou, éditions du Rouergue, 1993.
- (13) Trace où se montre évidemment lisible pour le jeune lecteur cette valeur que Barthes nommait « le scriptible » dans *S/Z*, éd. du Seuil, 1970, p. 10. À une lecture de consommation, Barthes oppose un regard évaluateur qui pose le texte intéressant comme « encore scriptible aujourd'hui »... Le fossé qui sépare émission et réception se trouve comme court-circuité, lecteur et scripteur se superpose, lire devient assumer la position du scripteur. Dans cette perspective, l'interaction entre lecture et écriture touche à l'intime de la relation du lecteur avec les signes de la langue, « l'enchantement du signifiant » écrit Barthes. C'est bien sûr dans une lecture de ce type que s'enracinera au mieux une consigne scolaire d'écriture...
- (14) *Littera gesta docet, quid credas allegoria
Moralis quid agas, quo tendas anagogia.*
Augustin de Dacie, cité par Antoine Compagnon, *La seconde main*, Seuil, 1979.
On traduira ainsi : L'interprétation littérale enseigne les événements, l'allégorique, ce qu'il faut croire, la morale, ce qu'il faut faire, l'anagogique, le but auquel il faut tendre. Voilà comment s'est défini pendant des siècles le programme de lecture le plus accompli.
- (15) Peut-être sous l'influence du *Festival du Court Métrage*, qui envahit la ville à ce moment de l'année.
- (16) Telle que les enfants voudraient qu'il paraisse à l'adulte : les enfants répugnent au doute, et s'ils acceptent de ne pas tout comprendre, ils souhaitent que tout trouve quelque part son explication... Comme souvent, les déviations d'une certaine pédagogie traditionnelle semblent complaisantes aux aspirations intellectuelles des enfants : exhiber les indices à prendre, fournir la compréhension à atteindre, proposer des explications, cela vise autant à rassurer les enfants sur la stabilité des normes signifiantes qu'à leur permettre de s'instruire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Maurice BLANCHOT (1955) : *L'Espace littéraire*, Gallimard.

Roland BARTHES (1970) : *S/Z*, Seuil.

Michel CHARLES (1977) : *Rhétorique de la lecture*, Seuil.

Hans JAUSS (1978, trad. C. Maillard) : *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard.

Umberto ECO (1985) : *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Grasset.

Michel PICARD (1986) : *La Lecture comme jeu*, Éditions de Minuit.

Karl CANVAT (1992) : Interprétation du texte et cadrage générique, in *Pratiques* n°76.

Bernard DEVANNE (1992) : *Lire & Écrire, des apprentissages culturels*, tomes 1 et 2, Armand Colin.