

QUAND NOUS CROYONS QU'ILS COMPRENNENT... QUAND NOUS CROYONS QU'ILS N'ONT PAS COMPRIS...

Aline KARNAUCH
IUFM d'Orléans-Tours
Équipe INRP « Littéraire »

Résumé : Dans le cadre de la recherche INRP sur le littéraire à l'école primaire, cet article s'inscrit plus particulièrement dans le volet « Lire la lecture des élèves » (voir, ici même, l'article de cadrage de C. Tauveron). A partir de trois exemples de lecture en cycle 2 et 3, on s'aperçoit que les obstacles à la compréhension ne sont pas forcément là où on les attend. Ce peut être le concept d'auteur - pourtant introduit dès l'École maternelle et réputé moins complexe que celui de narrateur - qui sera encore à construire au CM. A l'inverse, les élèves nous surprennent parfois par leur capacité à saisir, sans sollicitations particulières, la portée symbolique d'un texte. La représentation que nous nous faisons des difficultés rencontrées par les élèves, de leurs connaissances ou de leurs ignorances, mérite donc d'être interrogée. Cet article reprend, en les synthétisant, des analyses de différents membres de l'équipe.

1. « L'AUTEUR », UN OBSTACLE INATTENDU A LA COMPRÉHENSION

1.1. Une littérature de jeunesse préoccupée de littérature

Nombre de livres pour enfants ont pour ambition, avouée ou non, d'initier le jeune lecteur aux délicieux tourments de la lecture littéraire en jouant sur l'inter-textualité ou la mise en scène de l'écriture. En ayant recours à la citation ou à l'allusion, le plus souvent implicites, ou en brouillant à plaisir les frontières censées délimiter les notions d'auteur / narrateur / héros / personnage, ils supposent chez le jeune lecteur une capacité de mise à distance ludique. Mais cette dernière ne peut s'exercer qu'à certaines conditions : l'existence d'une première culture littéraire et surtout la maîtrise des concepts fondamentaux de la narration. Bien entendu, ces livres ambitieux atteignent d'autant mieux leur but qu'ils ne se réduisent pas à une virtuosité formelle à laquelle répondrait seule la virtuosité du lecteur... Certains y parviennent mieux que d'autres.

On sait que, pour les enfants, le concept de narrateur est long à construire alors qu'il est à la source de grandes richesses narratives. Les auteurs de livres pour enfants ne résistent pas à explorer toutes les formes de narration, y compris les plus subtiles. Est-ce un hasard ? Il n'est pas impossible que la question du « qui parle ? » et du « qui écrit ? », qui se pose si souvent au jeune lecteur, se pose égale-

ment de façon symbolique à l'adulte qui écrit pour les enfants (ou pour L'enfant ?) et traduise une difficulté à se situer dans cette relation spécifique de l'auteur de littérature de jeunesse avec son lectorat réel et fantasmatique.

Les trois exemples que nous allons maintenant développer nous interrogent sur la nécessité de savoir entendre ce qui relève d'une confusion provisoire, voulue par l'auteur lui-même, faisant partie d'un trajet obligé et participant aux plaisirs de la lecture, et ce qui relève d'une confusion conceptuelle plus profonde qui ferait écran à une véritable lecture littéraire.

Deux séquences se sont déroulées au cycle 3 et l'une au CP. Menées dans des académies différentes, dans des contextes particuliers, elles ne correspondent pas à un projet commun centré exclusivement sur la question de l'auteur. Ce sont cependant des préoccupations communes qui les réunissent puisqu'elles ont été impulsées puis analysées par différents membres de l'équipe INRP « Littéraire ».

Les deux albums, *Moi, Fifi* de Grégoire Solotareff (1) et *Sept cochons sauvages* de Helme Heine (2) et la pièce de théâtre *L'annonce* de Gérard Moncomble et Michel Piquemal (3), mettent en scène l'auteur ou un auteur et posent de façon plus ou moins explicite cette problématique.

1.2. Quand la notion d'auteur fictif brouille la notion d'auteur tout court

Si l'on admet généralement que le concept de narrateur est complexe pour les élèves du primaire, on sait moins, sans doute, que le concept d'auteur mériterait d'être approfondi jusqu'au cycle 3 et que sa maîtrise approximative fait obstacle à la compréhension de certains textes. En effet, depuis l'École maternelle les enfants, maintes fois invités à reconnaître le nom de l'auteur sur la couverture, sont familiarisés avec le **mot** auteur. Mais cela ne signifie pas pour autant que le **concept** d'auteur soit clairement construit. Or, il est supposé fonctionner comme un repère stable - on définit généralement le narrateur par rapport à l'auteur - pour approcher les autres notions qui touchent aux problèmes de **la vision dans la fiction** (4).

1.2.1. Un jeu complexe entre auteur / héros / narrateur

Le premier exemple sera le seul de notre corpus à avoir amorcé délibérément, à partir de *Moi, Fifi*, la construction du concept d'auteur chez des élèves de CM1 / CM2 (classe de Gilles Galbrun, École d'Orphin), ayant jusqu'à présent peu travaillé à partir de la littérature de jeunesse et n'ayant qu'une pratique limitée de l'écriture, surtout fictionnelle. *Moi, Fifi* est un album qui permet des projections affectives fortes à travers le thème de l'enfant perdu, une possibilité de dédramatisation et de distanciation par le biais de l'humour, et qui permet enfin, à cause de sa complexité narrative qui risque de piéger les élèves, de mesurer leurs compétences de lecteurs littéraires.

Moi, Fifi, son titre l'affirme avec vigueur, est un récit à la première personne, ce qui peut déjà poser un problème d'interprétation pour de jeunes lecteurs. La distinction entre auteur et narrateur est ici d'autant plus difficile à établir que le

récit, relativement long, se présente par bien des aspects, **comme autobiographique**. Un petit garçon, prénommé Fifi, est perdu dans la forêt et se présente à nous en train d'écrire ses aventures : « (...) je suis seul au milieu d'une grande forêt avec mon cahier ». La situation d'énonciation est d'autant plus ambiguë que le texte **met en scène un narrateur qui écrit**. L'enfant lecteur saura-t-il comprendre que celui qui *écrit* cette histoire sur son **cahier** n'est pas celui qui a écrit le **livre**, même s'il dispose d'indices apparemment très clairs ? (ils n'ont pas le même âge ni le même nom...).

Le jeu entre héros / narrateur / auteur court tout au long du texte et participe sans aucun doute à la richesse de l'album. A un moment, le héros se projette dans l'avenir non comme auteur à proprement parler, mais comme « **raconteur d'histoires vraies** » ! : « Comme métier, je serai raconteur d'histoires vraies, je raconterai des histoires vraies aux gens, comme celle qui m'est arrivée ces jours-ci (...) ». Subtile nuance qui entretient le flou qui entoure le travail mystérieux de l'écriture. Les repères temporels se brouillent et la confusion atteint son comble à la fin de l'album : « Maintenant que je suis bien installé chez moi à écrire la fin de cette histoire, je sais bien que je reviendrai dans cette forêt. Dès que ma petite sœur sera grande, je l'emmènerai là-bas pour lui montrer où j'ai vécu à six ans et demi. » Les deux expressions « bien installé chez moi » et « où j'ai vécu à six ans et demi », nous ramènent à un lointain passé, ce qui pourrait nous laisser croire que, cette fois-ci, c'est bien le narrateur adulte (donc l'auteur ?) qui se cache derrière le *Je*. Or, le début de la phrase « dès que ma sœur sera grande » et quelques lignes plus haut le « Je reviendrai dimanche ! » nous renvoient à nouveau au jeune narrateur de six ans et demi, ce qui est confirmé par la toute dernière phrase du texte : « Et plus tard, quand je serai vraiment grand, je viendrai y habiter pour toujours. Peut-être ».

Cette confusion, ou simple fusion, entre l'écrivain adulte qui se retourne vers son enfance, et l'enfant qui porte déjà en lui le désir d'écrire qui l'habitera plus tard, n'est pas anodine. Une photo en noir et blanc, représentant un petit garçon dans une forêt qui se trouve sur la page de titre, est bien, vérification faite, celle de Grégoire Solotareff enfant... De nombreux passages que nous ne pouvons analyser dans le cadre de cet article vont dans le même sens. Il s'agit de créer de l'incertitude, non seulement sur le statut du narrateur mais encore sur la pseudo véracité des faits rapportés. Le texte entretient un va et vient entre le plaisir de se laisser duper, mystifier, et celui qui consiste à débrouiller les astuces de l'auteur.

1.2.2. Le piège de l'illusion référentielle

Un échange oral a eu lieu avec les huit élèves de CM2 après la lecture silencieuse du premier chapitre, distribué sur un polycopié sur lequel étaient réécrits à la main le nom de l'auteur et le titre. J'ai ensuite rapidement présenté l'album, la couverture et la page de titre, puis l'ai mis de côté. Avant même que je lance la discussion, une élève pose spontanément la question que je comptais moi-même leur poser :

Ch : C'est une vraie histoire ?

S'ensuivra un débat sur la véracité des événements relatés où se mêlent arguments psychologiques, subjectifs, et d'autres qui déjà prennent appui sur la matérialité du livre. Benoît est l'un des seuls avec Alix à pencher dès le départ pour une histoire *inventée* et à revenir sur la photo de la page de titre.

B : Et puis l'image du début. On aurait très bien pu mettre un enfant comme ça.

M : Justement, d'après vous qui est sur la photo?

A : Fifi

Ch : La sœur de Fifi

Al : C'est pas Fifi. Ils auraient pu mettre la photo de n'importe quel petit garçon.

M : Qui ça, « ils » ?

Al : Ben... ceux qui ont fabriqué le livre.

M : D'après vous qui raconte cette histoire ?

X : Fifi.

M : Qui est d'accord ?

Ma : Grégoire Solotareff.

B : Moi je dis pareil.

Chr : Moi je dis que c'est Fifi qui l'a racontée au monsieur et le monsieur qui a fabriqué le livre.

Ch : Oui parce qu'il y a marqué « Moi Fifi ».

B : Comment ils auraient pu prendre une photo alors que dans l'histoire ils ne disent pas qu'ils prennent de photo ? Comme il est perdu qui aurait pu prendre une photo ?

M : Intéressant... alors ça veut dire quoi ?

B : Que c'est une histoire qui n'est pas vraie.

Ch : Les parents peuvent très bien prendre une photo.

La première question de Charlotte prouve qu'elle a perçu le caractère apparemment autobiographique du récit. Pour l'instant, elle formule sa question au premier degré, *c'est vrai* ou *ce n'est pas vrai*, mais ne peut pas formuler clairement l'idée d'autobiographie fictive. Cependant Benoît et Alix argumentent en ce sens en se posant des questions de vraisemblance au niveau de la fabrication du livre. La question, volontairement floue à ce stade, *qui raconte cette histoire ?*, permet de mesurer jusqu'à quel point les enfants sont pris dans l'illusion référentielle. La réponse de X, objectivement juste, n'est peut-être pas synonyme, comme on le verra plus loin, d'une distinction claire auteur / narrateur. Quant à Christophe, il propose une version narrative complexe qui sera reprise plus tard par une autre élève. Le *monsieur* (comment ce fait-il qu'il ne puisse mobiliser le mot auteur qu'il connaît par ailleurs ?) aurait servi en quelque sorte de secrétaire à Fifi !

Je relis à voix haute le tout début du chapitre jusqu'au mot « cahier », ce qui va relancer la discussion :

« J'ai six ans et demi, mon nom est Fifi, ou plutôt Jean, mais mon vrai nom, celui qu'on me donnait avant, c'est Fifi, et je suis seul au milieu d'une grande forêt avec mon cahier. »

Ag : Là, c'est lui qui parle.

Ch : Eh oui, parce qu'il écrit sur son cahier l'histoire.

Ag : C'est Fifi.

Al : Moi je ne suis pas d'accord.

B : L'auteur, il aurait très bien pu mettre « j'ai six ans ... », il aurait très bien pu imaginer dans sa tête.

M : Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

A : *Moi je trouve que l'auteur il s'appelle Grégoire. Il aurait bien pu inventer le titre et puis...*

M : *Je vous avais demandé qui raconte cette histoire ? Et si maintenant je vous demande qui a écrit cette histoire ?*

Ma : *Grégoire Solotareff.*

M : *Où cherches - tu son nom ...*

XXX *C'est Fifi ! !*

Ch : *Oui, il a son cahier ! Donc, il écrit pendant qu'il vit l'histoire.*

Al : *Pourquoi il aurait raconté une histoire ?*

Ag : *Parce qu'il avait envie.*

Ch : *Parce que si ça se trouve c'est une histoire vraie.*

B : *Comment il aurait pu avoir son cahier ? Quand on fait une balade en forêt, à moins d'être passionné de la nature et de prendre des feuilles, on n'a pas de cahier ! Comment il a fait ? Il faut avoir un crayon.*

X : *Moi je crois que c'est Grégoire Solotareff qui a écrit l'histoire quand il était petit. (Ne croit pas à Fifi comme personnage distinct de l'auteur mais croit au « j'ai six ans et demi »)*

Ma : *Alors pourquoi on mettrait Grégoire Solotareff si c'était Fifi ?*

Benoît est le premier à utiliser le mot d'auteur. Il résiste à l'illusion référentielle, **y compris celle de la mise en scène de l'écriture**, suivi de près par Alix, par Alicia puis par Marine qui a repéré le nom de l'auteur bien qu'elle ne soit pas entrée dans l'argumentation. Mais quand je tente de distinguer le concept de narrateur de celui d'auteur par une question *qui raconte et qui écrit ?* je ne fais qu'entretenir, à ma grande surprise, la confusion ! Plusieurs enfants répondent avec enthousiasme *C'est Fifi !*, prenant ma question au niveau interne de la fiction. Afin d'éviter l'enlèvement, je lance une discussion sur l'humour du texte, puis reviens à la charge un peu plus tard :

M : *Est-ce que vous pensez qu'un enfant de six ans et demi peut écrire ce que vous venez de lire ?*

(Ensemble) : *Non ! tout ça, non. Tout ce livre non.*

A : *Moi je reviens un peu à mon idée. Ça peut être l'auteur quand il était petit, qui ment un petit peu, qui raconte sa vie...*

M : *Finalement qui a fait ce livre et comment on peut le savoir ?*

B : *En regardant la fin, en lisant le livre.*

M : *Les autres sont d'accord ?*

Ch : *Au début il n'y aurait pas marqué ça si c'était Fifi : le nom de l'auteur, L'école des loisirs...*

M : *Donc on sait qui a fait ce livre ?*

(Ensemble) *Grégoire Solotareff*

M : *Oui, Grégoire Solotareff a écrit le texte et il a aussi fait les illustrations.*

Ouf ! Voilà qui ressemble à une happy end pédagogique ! Notons que c'est le verbe **faire**, à la fois vague mais concret pour les élèves, qui les sort de leur dilemme induit par la confusion raconter / écrire / écrire dans la fiction. Ils retrouvent alors leurs repères, font référence à la fameuse page de couverture qui leur est familière depuis le début de leur scolarité. Pourtant, la question n'était pas close. Voici ce qui a suivi cette première conclusion qui paraissait si consensuelle :

B : *(à voix basse). C'est une histoire fausse...*

M : *Vous pourriez me dire quelle est la différence entre une histoire fausse et une histoire inventée ?*

Ag : *Moi, je dis que c'est faux parce qu'il y aurait son nom, ça prouve bien que c'est pas Fifi. On sent que c'est pas Fifi, il n'y a pas que Fifi qui le dit.*

Ch : *Il ne pourrait pas connaître toutes ces expressions.*

A : Non, Charlotte dit qu'il ne pouvait pas connaître toutes ces expressions, mais peut-être qu'il l'a dit mais pas écrit.

B : Moi, je ne suis pas d'accord avec Alicia parce qu'il dit « écrit » un livre, écrit un livre. (Pour une fois B. « tombe dans le panneau », en faisant sienne la fable d'écriture)

Ag : Là, il y a écrit 1992, école des loisirs... (se réfère à l'album)

Ch : Ou alors ça peut être Fifi après, dans la fin de l'histoire, qui a été retrouvé dans la forêt et qui raconte après et c'est signé par l'auteur, je sais pas... (Seules les premières et les dernières lignes du récit renvoient à un présent de l'écriture, mais dans un espace et un temps différents ce qui crée de la confusion. De plus le reste des aventures est relaté au passé, ce qui sous-entend un récit rétrospectif, ce qui est en contradiction avec le début du texte qui nous montre Fifi en train d'écrire sur son cahier dans la forêt.)

Ag : C'est lui (?) qui l'a écrit et il l'a fait relire par un petit qui s'appelle Fifi.

M : D'après vous est-ce que Fifi est un personnage qui existe, qui a existé dans la réalité?

(Les avis sont partagés)

M : S'il n'existe pas, d'où il sort ?

Alix : De l'imaginaire.

M : De l'imaginaire de qui ?

(Ensemble) : de l'auteur, Grégoire Solotareff.

M : Voilà une hypothèse qu'il nous faudra confirmer par la suite.

1.2.3. Un double plaisir : adhésion et distanciation

Il peut sembler étonnant que des élèves de CM2 soient mis en difficulté par des questions apparemment très simples comme *Qui a écrit ce livre ?*, ou encore *Qui a fait ce livre ?*. Il est évident que si j'avais pratiqué comme on le fait habituellement avec de très jeunes élèves, en montrant la couverture et en demandant qui était l'auteur, les élèves auraient trouvé ma question presque incongrue.

On peut alors se demander si la reconnaissance du nom de l'auteur sur la couverture correspond véritablement à la maîtrise du concept d'auteur. Une fois que l'enfant est embarqué dans l'histoire, ses connaissances intellectuelles sont déconnectées de sa pratique de lecture, l'adhésion à la fable brouille ce qui paraissait définitivement acquis. Un texte comme celui-ci, en jouant délibérément sur la notion de *vrai* et en mettant en scène l'écriture même du récit, met l'accent sur les comportements contradictoires et complémentaires du jeune lecteur. Le contrat implicite perçu par les enfants est de l'ordre de l'adhésion au récit, et, en se faisant piéger, les enfants répondent aussi au projet de l'auteur, car cette adhésion est à l'origine du plaisir de la lecture... mais en même temps Grégoire Solotareff propose au jeune lecteur une autre forme de plaisir qui est de l'ordre de la distanciation. Ainsi, l'humour de ce texte réside peut-être autant dans ce jeu de l'énonciation que dans la drôlerie des situations, les jeux de mots, les clin d'œil. C'est cette double capacité de *participation* et de *distanciation* dont parle J-L Dufays qui caractérise la lecture littéraire (5). Ce n'est que plus tard, après la lecture des chapitres suivants, la localisation des pièges de l'énonciation, que les élèves, plus au clair sur les notions d'auteur et de narrateur, pourront goûter aux plaisirs de la mystification littéraire.

1.3. « L'Auteur » était un leurre

Nous avons retrouvé la problématique de l'auteur avec *L'annonce*, pièce de théâtre de Gérard Moncomble et Michel Piquemal, lue dans une classe de CM1. Ce travail, qui s'est déroulé sur trois séances, a été présenté et analysé au sein du groupe de recherche INRP par l'équipe de Clermont-Ferrand (6).

Voici l'argument de la pièce : un auteur (appelé L'Auteur), en panne d'inspiration, a passé l'annonce suivante : « Auteur cherche histoires pittoresques pour contes populaires - Forte récompense - Pas sérieux s'abstenir. » Son secrétaire - on apprendra plus tard qu'il se prénomme Charles - introduit tour à tour les candidats qui répondent aux noms de Cendrillon, Le Petit Chaperon rouge, La Belle au bois dormant, Peau d'âne, Le Petit Poucet, Barbe-Bleue et le Chat Botté. Ils se font tous éconduire vertement, soit parce que l'Auteur est offusqué par leur histoire, soit parce qu'il n'y comprend rien. Une didascalie nous précise que le secrétaire « suit soigneusement chaque entretien ». Une fois tous les candidats recalés, le secrétaire recueille dans la salle d'attente les histoires de chaque personnage, tandis que l'Auteur, en s'échauffant tout seul contre ce dernier, révèle son patronyme complet : Charles... Perrault.

Si les enfants reconnaissent sans difficulté les noms des personnages de contes célèbres (mis à part Le Chat Botté et Barbe-Bleue) et sont sensibles à l'humour du texte, les trois séances menées par la maîtresse mettront en évidence leur méconnaissance de l'auteur Charles Perrault, et, plus intéressant encore, leur ignorance de l'existence d'un auteur commun aux contes évoqués. L'activité de lecture interprétative amènera donc les enfants à la découverte progressive de données culturelles qui permettront une véritable compréhension du projet d'écriture de Gérard Moncomble et Michel Piquemal. La tâche ne sera pas facile car les auteurs ont semé, consciemment ou non, plusieurs embûches sur le trajet de lecture des élèves.

En effet, il y a ici comme une dissémination des caractéristiques de ce qu'est un auteur. Celui qui porte le nom d'Auteur (la majuscule lui donnant une dimension emblématique) possède bien l'un des attributs qui lui sont assignés, mais sous forme négative ! Sa fonction consiste à écrire des histoires mais il en est incapable. Celui qui porte le nom d'un véritable auteur, Charles Perrault, est appelé dans la pièce « le secrétaire » et sa fonction d'auteur apparaît de manière tardive et sournoise, pourrait-on dire. Quant aux véritables auteurs, ils présentent la particularité d'être deux, ce qui peut être un élément de brouillage supplémentaire.

Voici un tableau qui montre la complexité de cette dissémination. Les élèves doivent, pour avoir accès au sens du texte, maîtriser, c'est à dire comprendre et manipuler, ces deux niveaux et ces quatre incarnations, réelles ou fictives de *l'auteur*.

Extérieurs à la fiction	dans la fiction
1 - Gérard Moncomble et Michel Piquemal : auteurs contemporains d'une pièce de théâtre destinée aux enfants, <i>L'annonce</i> .	3 - L'Auteur : personnage ayant des attributs du XX ^e siècle (par son langage) et du XVII ^e siècle (par son costume). Dans la fiction
2 - Charles Perrault : auteur de contes, du XVII ^e siècle.	4 - Le secrétaire : personnage qui porte le nom de l'auteur réel Charles Perrault.

Pour couronner le tout, un lecteur averti, lettré - donc forcément adulte - trouvera assez judicieux qu'on ait fait de Charles un secrétaire... Rappelons pour la petite histoire que Charles Perrault fut agrégé comme secrétaire des séances de la Petite Académie - la future Académie des Inscriptions et Belles lettres - fondée par Colbert. Mais surtout, l'auteur de contes populaires doit-il être considéré comme un auteur à part entière ou comme un collecteur, voire *un secrétaire*, de génie ?

Lors de la première séance qui concerne la première partie de la pièce où seules les candidates tentent leur chance, il apparaît que certains enfants confondent l'auteur-personnage avec l'auteur véritable de la pièce.

- *c'est un des auteurs qui joue dans la pièce*
- *c'est un des vrais auteurs qui joue*

Par ailleurs l'anticipation de la suite, demandée par la maitresse, prouve que les élèves n'ont pas attribué à un même auteur les contes représentés par les premiers personnages. S'ils anticipent logiquement, après la venue des personnages féminins, sur l'apparition de personnages masculins, ces derniers correspondent à des catégories bien éloignées de Charles Perrault. Les « hommes » convoqués se répartissent en trois catégories qui répondent à trois logiques étrangères à la logique du texte :

- une logique de l'action là où est attendue une logique littéraire : les hommes choisis sont des hommes forts capables d'en imposer par leurs muscles ou leur finesse (Hercule ou Lucky Luke, Peter Pan, Le Petit Poucet) ;
- une logique auctoriale autre que celle attendue (Pinocchio ou Aladin car « c'est bien connu chez W. Disney ») ;
- une logique de la variation pour la variation (Le Petit Lapin rouge ou La Princesse aux cheveux d'or « pour introduire une histoire pas trop connue dans celles qui sont connues »).

La lecture de la suite, lors de la deuxième séance, donne l'occasion à la maitresse de demander pourquoi les auteurs ont choisi ces personnages plutôt que d'autres.

C'est parce que la maitresse précise *Ils ont sans doute un point commun* qu'un élève suggère : *ils appartiennent peut-être aux œuvres d'un même auteur et qu'un autre ajoute ou alors ce sont les histoires préférées des deux auteurs*. La maitresse ne fait aucune remarque mais invite les élèves à imaginer par écrit la fin de la pièce. Une seule proposition reprend l'hypothèse d'un auteur commun : *Le secrétaire note les histoires des différents personnages car il les trouve bien et il les écrit*. (cependant aucune remarque sur son prénom).

3^e et dernière séance : Le nom du secrétaire est dévoilé. Quelques enfants ont *entendu parler* de Charles Perrault auteur de contes mais bien d'autres sont dans l'ignorance la plus complète à son sujet. L'ensemble de la classe *suppose* que ce Charles Perrault a écrit les histoires. L'édition Albin Michel des Contes de Perrault est présentée à la classe. Elle confirme la *supposition*. La pièce n'en devient pas plus claire pour autant. De même que l'auteur-personnage était confondu avec l'auteur de la pièce, c'est désormais Charles Perrault-personnage qui est confondu avec Charles Perrault auteur du XVII^e siècle : *Alors ça c'est passé comme ça en vrai ?* La maitresse fait repérer la date de publication de *L'annonce* et la date de première publication des Contes de Perrault pour parvenir à faire formuler l'idée

que les auteurs de *L'annonce* sont des auteurs contemporains qui inventent une histoire mettant en scène les personnages des contes de Perrault et Perrault lui-même traité comme personnage imaginaire.

On voit ici combien il était difficile de débusquer, derrière le personnage du secrétaire, le véritable auteur Charles Perrault. Des connaissances culturelles à propos **de l'auteur Charles Perrault et des contes** qu'il a écrits devaient être convoquées, et le piège qui consistait à nommer un personnage l'Auteur, ne pouvait être déjoué qu'à ce prix. Là encore les remarques des enfants : *C'est un des vrais auteurs qui joue* ou, plus loin, *Alors ça c'est passé comme ça en vrai ?* prouvent que **le mot Auteur** fonctionnait comme un leurre, qu'il était cause d'une illusion référentielle, dont l'effet était de brouiller encore davantage la lecture.

1.4. L'auteur dédoublé

C'est au CP, dans la classe de Nicole Pinson, école Edgar Quinet, Clermont-Ferrand, que nous retrouvons l'auteur dans une configuration particulièrement complexe pour de jeunes enfants (7).

L'album de l'auteur / illustrateur **Helme Heine**, *Sept cochons sauvages*, commence par ces mots : « Dans une forêt que **Heine** avait peinte, sept cochons **vivaient** à l'état sauvage. ». L'apparition du nom de l'auteur constitue la première anomalie d'une série, dont la plus *extraordinaire* est que le tableau peint par le personnage Heine devient un tableau vivant. Non seulement les personnages représentés y évoluent librement, et parfois sauvagement, mais le peintre lui-même peut réagir à ce qu'il voit et rétablir la situation en quelques coups de pinceau. Mieux encore, le peintre a le pouvoir d'entrer dans le tableau pour se retrouver nez à nez avec ses personnages. Il a également le pouvoir d'en ressortir et de constater les dégâts sur sa toile : les sept trous dans son tableau sont la trace tangible des coups de fusil du garde forestier qui a tiré, il y a peu, sur les sept cochons. Par des effets de zoom, les illustrations nous montrent soit le peintre de dos regardant sa toile, soit nous emmènent dans le tableau qui envahit alors toute la page de l'album.

On reconnaît dans cet album le thème du tableau vivant et cette tension entre l'explicable et l'inexplicable chère au fantastique, avec la preuve matérielle que l'in vraisemblable a bien eu lieu, ainsi que le doute final du narrateur, « était-ce un rêve ? », auquel répond le doute du lecteur. L'album est donc très riche et propose plusieurs pistes passionnantes de lecture, mais nous resterons surtout attentive à notre objet du moment : la représentation de l'auteur et les difficultés de compréhension que cela peut engendrer.

L'album figure et intrique trois univers :

- le monde réel de l'auteur réel Heine : dans ce monde, l'auteur réel Heine peint ;
- un monde fictif où l'auteur fictif Heine peint ;
- un monde fictif composé d'une forêt peuplée de sept cochons.

On peut faire l'hypothèse que seulement deux des univers (les deux derniers) seront perçus par les élèves parce que directement lisibles dans la mise en page de l'album (le premier suppose une distanciation critique).

Une nuance cependant : Helme Heine est représenté dans sa fonction de peintre, d'illustrateur, et non d'auteur du texte. Le texte reste donc extérieur au jeu méta-narratif bien qu'il en soit, tout autant que les illustrations, le vecteur.

Dès la première page les enfants expriment leur surprise :

Plusieurs enfants - « Heine », on voit le nom de l'auteur.

G- Est-ce que c'est déjà l'histoire ?

M - Oui, c'est le début de l'histoire.

G- Ben alors pourquoi il met son nom dans l'histoire ?

La dernière remarque de G. traduit qu'il a perçu l'écart par rapport à la norme qui veut que le nom de l'auteur fasse partie du paratexte. Le même enfant sera **le seul**, un peu plus tard, à percevoir d'emblée le jeu méta-narratif : en effet à la question *Où se passe l'histoire ?*, il répond *dans un tableau* alors que 15 enfants pensent que l'histoire se passe dans la forêt et 7 dans la maison, représentée dans le tableau. Ce n'est que peu à peu que les enfants vont comprendre les différents niveaux de l'album et cesser de penser que les cochons sont les héros de l'histoire.

Pour en arriver là, c'est à dire **à faire du peintre Heine le sujet de l'histoire**, entendre qu'il en est aussi un personnage, voire le héros, bien des obstacles auront dû être surmontés. Que le cochon de la couverture se prélassse sur un sofa n'a rien de scandaleux - *c'est une histoire, donc tout est possible*, dit un élève -, tout comme ils acceptent, dans nombre d'histoires, que des jouets s'animent parce que cela fait déjà partie de leur culture littéraire. Mais qu'un tableau prenne vie sous les yeux de celui qui l'a peint crée une porosité entre le monde *réel* et le monde fictionnel déroutant pour de jeunes enfants davantage familiarisés avec le merveilleux qu'avec le fantastique :

R - Le garde, avec son fusil, il a tué les cochons.

C- Ça, c'est pas possible, puisqu'il n'existe pas

Un échange passionnant s'installe entre les enfants à propos de la 6^e illustration (La maison du garde occupe à présent toute la page, on ne distingue plus les bords du tableau et le garde muni de son fusil et précédé de son chien, s'apprête à en sortir).

T- On dirait qu'on n'est plus dans le tableau, qu'on est dans la vraie histoire, dans la forêt avec d'autres gens

K- D'abord, comment y sont venus dans le tableau le garde, son chien et même les cochons ?

S- Et même Heine !

G- Oui, mais c'est pas normal quand-même

V- Au début, les cochons existaient pas, et le garde et le chien non plus

P- Et c'est pas Heine qui les a peints (effectivement Heine n'a peint que la maison...)

L- Ben, alors, où il était le chasseur avant la maison ?

A- Comme c'est un vrai homme, il existait avant, il était dans la forêt

G- C'est comme les cochons, ils vivent dans le tableau comme par enchantement (ton sceptique)

N- Tu l'as vu, toi, le peintre entrer dans la maison ?

V- Non, mais on sait pas bien, y'a des rideaux

H- En tout cas, le chasseur, il a déjà tué une bête, il y a sa tête en haut de la porte

K- C'est un cerf

T- C'est peut-être Heine qui l'a peint pour faire joli

Les enfants veulent bien admettre, au prix d'un effort remarquable, la convention qui voudrait que Heine le peintre soit le maître du jeu de la représentation, mais il leur faut alors trouver une cohérence. Or, il y a entorse, comme le remarque très judicieusement P. : certains personnages semblent arriver de nulle part. Quant à l'histoire du cerf, elle demande quelques éclaircissements : l'illustration nous montre Heine attablé dans la maison du garde, derrière lui se trouve un tableau (!) représentant un cerf dans la nature. Juste à côté, au dessus de la porte, une tête de cerf empaillée est accrochée.

Ces deux cerfs vont encore susciter des débats :

Ad- Peut-être que le chasseur, il est rentré dans le tableau, il a tué le cerf et il a mis sa tête au-dessus de la porte

N- Il est pas mort le cerf, il souffle ! Il pourrait pas souffler s'il est mort

Ma- Il l'a pas tué, c'est pas le même, c'est pour faire joli dans sa maison alors il a accroché le tableau

T- C'est deux cerfs, un vrai qui est mort et il a accroché sa tête sur sa porte, et l'autre, c'est un faux en peinture

G- C'est tout du faux puisque c'est Heine qui a commencé à peindre

G. confirme ses compétences de mise à distance, bien que le Heine renvoie sans doute au Heine-personnage et non à l'illustrateur ! Il y a donc plusieurs degrés à franchir - et G., s'il ne franchit pas l'ultime, en a déjà franchi un capital - pour accéder au jeu méta-narratif. Pour les autres enfants, il est encore difficile de se repérer dans ces différents mondes, et ils savent le dire avec beaucoup d'humour et de sagesse... Ils ont cependant réussi à identifier le problème central de l'album :

K- C'est une histoire de fou

T- On sait jamais si c'est vrai ou si c'est pas vrai

S- C'est l'auteur qui le fait exprès, même sur la couverture il a fait un autre dessin.

Le trajet est ici remarquable. Ce n'est que progressivement que les enfants ont perçu que Helme Heine avait non seulement peint ce que Heine-personnage peint dans l'histoire... mais aussi tout le reste, c'est-à-dire ce qui apparaît en dehors du tableau, lui-même assis dans le fauteuil ou, dans la dernière image, le trottoir avec le tableau mis au rebut. Derrière « le peintre » se cachait l'auteur, c'est-à-dire le grand manipulateur d'images **et de mots**. Certes, en donnant son nom à son personnage, Helme Heine a introduit une extraordinaire complexité narrative pour des enfants de CP. Mais peu à peu, l'ensemble de la classe se déprendra de l'illusion référentielle pour rejoindre G. qui avait témoigné dès le départ des capacités exceptionnelles de distanciation. Les interactions jouent ici un rôle décisif, tout comme le travail à la fois rigoureux et intuitif de l'enseignante (pour le détail du dispositif pédagogique, voir, ici-même, F. Calame-Gippet et D. Marcoin). Abandonnés à une première lecture solitaire, certains enfants seraient restés sans aucun doute à la marge de l'équivoque, à la marge du fait littéraire lui-même.

1.5. L'auteur, une notion plus abstraite qu'il n'y paraît

« Malgré les recommandations ministérielles inscrites dans *La Maîtrise de la Langue à l'école* (1992) ou les Instructions officielles et l'ardeur d'un certain nombre d'enseignants, militant pour la littérature de jeunesse notamment, le questionnement concernant le narrateur, dans les manuels de lecture reste rare, souvent réduit

à la simple question « Qui est le narrateur ? » (ou « qui raconte ? ») et les effets sur la construction du sens que les choix du mode de narration provoquent demeurent absents des manuels les plus récents. (...) Pourtant, les notions d'auteur, de narrateur et de personnage sont caractéristiques des textes littéraires, sont indispensables à la maîtrise de leur compréhension comme de leur production et commentent à traverser l'espace des classes (dès la maternelle même pour la première). » (8)

Dans son article, intitulé *Narrateur et point de vue ou comment raconter*, Denis Dornoy s'interroge à juste titre sur la place centrale du narrateur dans la réception et la production des textes littéraires. Il rappelle également que la question de l'auteur y est étroitement mêlée - on ne peut parler de l'auteur sans parler du narrateur et réciproquement - mais, à travers les exemples précédents, c'est l'auteur qui a été notre angle d'attaque et source de confusion.

1.5.1. Du côté des textes

Une autobiographie fictive, un auteur qui se cache derrière un autre (et même deux autres !), un troisième qui se dédouble... On pourrait certainement trouver d'autres configurations, d'autres exploits narratifs pour témoigner de l'inventivité de la littérature de jeunesse actuelle. Ce jeu éternel entre la part de vérité et la part de fiction est celui de la littérature. Se mettre en scène en tant qu'auteur, parler de soi, ou renouer avec une part de son enfance, à défaut de l'enfance elle-même, est inscrit dans l'écriture destinée à la jeunesse. En littérature, on a le droit de mentir en faisant semblant de dire la vérité et, mieux encore, de dire la vérité en faisant semblant de mentir. L'écrivain Kirsty Gunn (9) le rappelle, comme tant d'autres, en quelques mots simples et forts : « Pourtant, si ce ne sont pas des récits autobiographiques, tout est vrai. Car dans la littérature tout est vérité. Tout est vérité dans le temps du texte. ». C'est peut-être cela qu'il faut apprendre à nos jeunes lecteurs, et ce genre de livres, à travers la figure de l'auteur, peut y participer.

1.5.2. Du côté des enfants

Dans ces trois exemples, la difficulté principale rencontrée par les enfants consiste à se détacher de l'illusion référentielle, ce qui n'a rien d'étonnant en soi. Quand le narrateur se confond avec l'auteur, seule compte la vérité du moment qui est celle du texte. A cela s'ajoute la méconnaissance, déjà signalée, du concept d'auteur, qui reste un simple nom sur la couverture. Comment faire comprendre aux enfants que l'auteur a non seulement **signé** le livre mais qu'il l'a, avant tout, **écrit** ? Si l'auteur reste une notion abstraite, c'est que **son véritable rôle, le travail même de l'écriture, est insuffisamment perçu**. Et, une fois reconnus les différents niveaux de la narration, il faut encore passer de l'un à l'autre avec souplesse, entrer dans le jeu. Ainsi, la notion d'auteur fictif ne peut être appréciée que si la notion d'auteur est en grande partie maîtrisée. Encore une fois, la connaissance du premier degré est nécessaire pour accéder au second degré, tout comme les contes - sources doivent être connus pour apprécier leur éventuel détournement.

1.5.3. Du côté des maitres

La lecture des *Sept cochons sauvages* nous prouve que ce type de livres, pour être compris, nécessite plus qu'une simple médiation. Ils supposent la possibilité de mettre à jour, de mettre en mots, **des conflits interprétatifs**, d'où l'intérêt de les lire en classe ou en groupe. Ils exigent aussi de l'enseignant une lecture fine, afin de mener souplement les échanges. En effet, ce n'est pas **en expliquant** le livre, procédure trop statique, mais en mettant les enfants en situation active d'interprétation - suppositions, affinements, correctifs, questionnements, etc... - que l'on développera leurs compétences de lecteurs littéraires. Il faut **s'essayer** à l'interprétation (voir, ici même, F. Calame-Gippet et D. Marcoïn). Mais ce travail, qui paraissait incontournable au CP, aurait pu passer plus inaperçu au Cycle 3. Méfions- nous de ce que nous supposons acquis chez les plus grands.

2. ET POURTANT ILS SAVENT LIRE ENTRE LES LIGNES

A travers ces exemples nous avons mis au devant de la scène un obstacle à la compréhension - il y en a bien d'autres - qui n'est pas toujours suffisamment mesuré. En fait, la problématique de l'auteur est rarement prise en compte par le questionnement sur les textes : qu'il s'agisse de l'appareil pédagogique des manuels scolaires ou d'un accompagnement de lecture d'albums élaboré par l'enseignant, cette question, considérée comme acquise, est souvent escamotée. Difficilement perceptible à travers la lecture d'extraits, les manuels lui accordent peu de place, et dans le cadre de lectures plus longues, la représentation que nous nous faisons des difficultés de compréhension des élèves peut nous aveugler sur ce point.

Cela ne signifie pas pour autant une indifférence à la dimension interprétative de la lecture. Nombre de manuels, par exemple, établissent des questionnaires dans ce sens en distinguant généralement deux phases dans la lecture, la seconde se voulant un approfondissement de la première. Un texte de référence, *La Maîtrise de la Langue*, en soulignant la spécificité de la lecture littéraire, affirme de réelles ambitions à ce sujet, et cela dès le primaire :

« La compréhension d'un texte n'est pas l'unique but que l'on puisse poursuivre, en particulier face à des œuvres poétiques, dramatiques ou narratives (contes, nouvelles, romans). Sans attendre de jeunes enfants qu'ils se livrent aux exercices difficiles de l'explication littéraire, on peut dès l'école élémentaire, **aller du partage des émotions morales ou esthétiques, vers la prise de conscience que l'écriture est un procédé susceptible de produire des effets puissants**, de créer des univers de référence imaginaires, de donner vie à des fictions de langage, de donner sens à des paroles dénuées de toute urgence sociale et de toute utilité fonctionnelle. » (10)

Différentes expériences de lectures menées en classe confirment les compétences interprétatives des élèves et nous sommes parfois étonnés par la qualité des intuitions des enfants, qui saisissent, et cette fois plus vite et plus facilement qu'on ne l'imagine, la portée symbolique des textes. Ils comprennent, plus ou moins confusément, que *ça parle toujours d'autre chose*, qu'un texte est un matériau vivant. Plus concrètement, on constate que les enfants sont sensibles à la

dimension axiologique des textes, souvent traduite, il est vrai, en termes de morale, qu'ils s'engagent dans la lecture en mettant en jeu leur affectivité, et qu'ils se posent même des questions d'ordre esthétique.

Nous ne voudrions pas en effet que l'exemple développé dans la première partie limite ou fausse notre propos en donnant de la lecture littéraire l'image d'une course d'obstacles, relevant d'une technicité narratologique. Bien que cette dernière ne soit pas à rejeter en tant que telle, elle est à articuler avec la compréhension intuitive des textes, que les enfants peuvent activer si on leur en donne l'occasion.

Nous reviendrons pour étayer ces hypothèses, à *Moi, Fifi*, et aux *Sept cochons sauvages* et évoquerons la lecture d'un roman d'Azouz Begag, menée par l'équipe de Mâcon du groupe de recherche INRP, sans nous attacher exclusivement à la question de l'auteur.

2.1. La littérature parle de la vie

Créer les conditions qui permettront aux jeunes lecteurs de comprendre que la littérature parle de la vie, de la leur et de celle des autres, est peut-être l'objectif à la fois le plus ambitieux et le plus simple à atteindre. Nous reprenons volontiers à notre compte l'expression « effets puissants » utilisée par *La Maitrise de la Langue* à propos de la lecture littéraire, car c'est bien cela qui nous frappe, cette capacité qu'ont les enfants à mettre en relation leur vécu et leur imaginaire avec ceux cristallisés dans le texte de l'auteur.

2.1.1. S'identifier pour comprendre

« **Au fond, ce que j'aimerais plus tard, quand je serai grand, c'est être petit et malade.** » Au cours de notre lecture de *Moi, Fifi*, cette affirmation du jeune héros a suscité quelques commentaires :

A la question, *Vous croyez ce que dit Fifi ?*, l'ensemble du groupe répond par la négative, sauf Charlotte :

Ch : Ça peut être vrai, moi je voudrais rester tout le temps en primaire...

(Acquiescement de l'adulte et silence perplexe des autres)

M : Et les autres, pourquoi vous ne croyez pas Fifi ?

Alix : Parce qu'il est en colère.

X : Parce que sa sœur elle est petite.

Ag : Il est jaloux.

X : Oui, je suis d'accord.

Ch : Pour que ses parents le chouchoutent.

M : Alors, on peut dire des choses qui ne sont pas complètement vraies ?

(Ensemble) : *Oui !*

M : On est menteur alors ?

(Ensemble) : *Non !*

B : On n'en sait rien, on n'est pas dans sa tête, on peut pas penser comme lui...

Avec sincérité et spontanéité, Charlotte fait résonner en elle la phrase de Fifi et dévoile son sens secret : pas facile de grandir ! Est-ce un hasard ? C'est elle qui avait cru voir *la sœur de Fifi* sur la photo de la page de titre et elle reparlera plus tard

de sa peur de l'entrée en Sixième. Pour Charlotte, l'album fonctionne donc comme un espace projectif, mais sa capacité à **utiliser le texte**, ce texte en particulier, à ce moment-là, pour exprimer ses propres angoisses, ne serait-elle pas aussi une première compétence de lectrice ?

Les réactions des autres enfants, dans une lecture plus conforme, montrent qu'ils ont saisi la nature provocatrice des propos du héros et qu'ils ont su les relier à tout un passage qui précède : « Comme d'habitude, on s'étaient disputés ma sœur et moi et elle s'est mise à bouder. Moi, j'en ai eu assez qu'elle boude et je lui ai dit : si tu boudes, on te laisse ici, toute seule, au milieu de cette forêt ! ». C'est bien l'état intérieur du héros, ici la jalousie à l'égard de la petite sœur et le sentiment d'abandon, qui l'entraîne à exagérer et à imaginer un chantage affectif. Lecture experte qui consiste à repérer trois niveaux de signification : le premier degré, qui ne peut être retenu (en réalité Fifi ne veut pas être petit et malade), le deuxième degré, celui du héros / narrateur qui exprime son dépit, et le troisième degré qui est l'intention de l'auteur : exprimer les sentiments de son héros tout en faisant sourire le lecteur.

Quant à Benoît, qui avait déjà manifesté une grande méfiance à l'égard des pièges tendus par le texte, il énonce une loi fondamentale : la pensée de l'autre est par essence impénétrable ! Certes, il n'attribue pas à Fifi sa véritable dimension de personnage de papier, mais, à sa manière, il nous rappelle que nous sommes en pleine projection !

L'essentiel est que ces projections affectives ne fassent pas écran à la compréhension. Ici, elles en sont le tremplin nécessaire. Certes, le jeune lecteur en est plus ou moins prisonnier. Le moment où la compréhension s'affine, où le sens s'ouvre, à travers, par exemple, la perception de l'humour, signe d'une prise de distance critique à l'égard de soi-même, viendra en son temps pour chacun. Difficile de rendre compte ici des sourires esquissés à la lecture de certains passages ; ils en disent long pourtant sur la capacité à saisir les subtilités dans l'expression des sentiments. Et pour preuve, la dénégation de Fifi, procédé relativement abstrait, n'est en rien confondu avec le mensonge.

2.1.2. La perception du remords dans les « Sept cochons »

Derrière le jeu méta-narratif de l'album de Helme Heine se cachait aussi l'expression d'un sentiment humain a priori complexe pour des enfants de Cours Préparatoire. Le peintre Heine a donc déclenché, malgré lui, une série d'événements qui aboutissent à la mort des cochons. A la vue de la 7^e illustration, qui montre les cochons étendus aux pieds du garde, l'ensemble des enfants résiste à l'idée de la mort des cochons. G. oppose à cette lecture une lucidité courageuse : *Moi, je ne crois pas, j'ai bien peur qu'ils soient morts, parce que Heine il cache ses pinceaux derrière son dos parce qu'il a honte d'avoir peint la maison.* Cette intuition de la honte du peintre va être confirmée par la suite, au prix d'un investissement affectif fort des enfants.

La 9^e illustration, qui représente la maison du chasseur sur fond de ciel immense et noir, inquiète les enfants :

L- *Moi, j'aurais peur*

A- *Non, il y a de la lumière, c'est tout jaune par terre*

K- En fait, c'est la lune qui fait de la lumière, en plus c'est la pleine lune

An- Et même que ça fait de l'ombre aux gens

T- Moi, je suis comme L., ça me fait peur

M- Essayez de me dire pourquoi vous auriez peur ?

L- Moi, j'ai peur du noir

T- C'est grand et on est tout petits et on est dans la nuit et pis / il y a les cochons qui sont morts

T. arrive à mettre en relation le sentiment de crainte, de malaise intérieur, voire d'angoisse, provoqué en apparence par l'illustration, et la mort des cochons. Ce qu'il révèle en fait, c'est la perception du sentiment de culpabilité du peintre Heine. Intuition qui s'affirme dans la suite de l'échange et qui sera validée enfin par le texte lui-même : « Mais en songeant aux cochons morts, il est saisi par **le remords**. Il n'a plus envie de manger. Il se lève et prend congé. ».

Les enfants reconnaissent « Mais » en début de texte.

V- Il va se passer quelque chose qu'on sait pas

R- Ça va tout changer

N- Il va voir quelque chose qui fait peur

An- C'est écrit « Il n'a plus envie de manger »

H- Il a plus faim il a mangé trop de cochon

C- Peut-être qu'il veut pas en manger

V- Je l'avais dit qu'il aimait pas ça

N- Moi je voudrais pas en manger, des cochons qui sont tués

K- C'est pas lui qui les a tués

N- Oui, mais c'est de sa faute, il avait qu'à pas appeler le garde

Retour au texte : « Heine est saisi de remords ». Explication du mot par la maîtresse.

On voit combien la perception intuitive d'un sentiment aussi complexe et fort que le remords a nourri la lecture des enfants : compréhension intellectuelle et affective aux ramifications inconscientes comme le prouve cette surprenante interprétation de l'avant-dernière illustration, qui représente le tableau criblé des sept trous du fusil du garde.

V- Alors, c'est quoi ces ronds blancs, ils y étaient pas au début

K- C'est les remords

[silence]

V- En tout cas, les 7 ronds blancs, il y a les cochons là-dessous

Interprétation à première vue erronée, mais non sans fondements, comme le relève V. Dans un superbe raccourci, K. a compris que le remords est la trace indélébile et douloureuse de la faute commise...

2.1.3. Accéder à l'intériorité des personnages chez Azouz Begag

En proposant une analyse de la lecture de trois romans d'Azouz Begag (11), dans une classe de CM2, l'équipe de Mâcon (12) définit ces textes « comme ne posant pas de problèmes de compréhension majeur, mais sollicitant un travail d'interprétation. ». Ces romans, d'inspiration autobiographique, abordent le thème de

l'immigration et, en particulier, les conflits qui peuvent surgir entre les jeunes immigrés de la deuxième génération et leurs parents. La classe dans laquelle ce sont déroulées ces séances est composée pour la moitié d'enfants issus de l'immigration.

Le temps des villages oppose, à travers le narrateur, enfant d'immigrés algériens, deux univers, celui du passé fortement structuré autour de valeurs familiales et sociales traditionnelles, et celui du présent où liberté rime le plus souvent avec solitude et individualisme. Si l'on peut parler de « jeu » entre auteur et narrateur, il consiste cette fois en cet espace, cette légère distance, nécessaire au bon fonctionnement de tout récit autobiographique. Le court extrait qui illustrera notre propos, est une transcription de la discussion libre qui a suivi la lecture d'un passage où le narrateur discute avec son ami François, le lendemain de Noël.

- *il parle de Noël, et il a rien eu lui*
- **quand il a rien, il a ressenti quelque chose...j'arrive pas à dire...y'a quelqu'un qu'a rien et l'autre lui dit « j'ai eu ça, j'ai eu ça... »**
- *il dit que maintenant que Noël est passé la ville est plus calme*
- *il dit que tous les gens ont bien mangé, lui, il a peut-être pas bien mangé*
- *il regarde par la fenêtre, il voit tous les autres faire la fête*
- *il a presque rien eu comme cadeaux, il est triste, il aimerait bien avoir la place de son copain*
- *on dirait qu'c'est l'chauffeur qui a fermé les portes exprès, peut-être à cause de sa couleur à la mère* (allusion à une incident relaté par le narrateur : lors d'une sortie en ville avec sa mère, le chauffeur d'un bus avait fermé les portes avant qu'il n'ait le temps de monter)
- *parce qu'il a peut-être fait exprès de les séparer, avec sa mère*
- **peut-être qu'il était raciste, le chauffeur**
- *le chauffeur il a fermé la porte parce que peut-être il pensait que la mère elle était pas avec l'enfant, l'enfant il était avec la vitrine*
- **on voit à la fin qu'il ose pas dire ce qu'il pense, quand il voudrait avoir ses cheveux tandis que François il lui dit (Il y a du vent et François dit envier les cheveux noirs et frisés du narrateur « qui ne bougent pas » ; à l'inverse les cheveux blonds et soyeux de François suscitent l'admiration du narrateur qui n'ose rien dire : « Je ne lui ai pas dit que j'aimerais avoir les siens, je ne sais pas pourquoi. »)**
- *M- Pourquoi l'un ose dire et pas l'autre ?*
- *parce qu'il est timide*
- *peut-être il pense après le garçon qui a les cheveux bouclés il croit que l'autre il voit qu'il a la même idée et que l'autre garçon il va dire 'tu voles mes idées»*
- **il pensait que c'était un peu pour lui faire plaisir quand François il a dit qu'il aimerait avoir ses cheveux, il l'a dit pour lui faire plaisir**
- *M- Oui, mais pourquoi il aime pas ses cheveux ?*
- *ils sont noirs*
- *ils sont frisés*
- *M - C'est pas beau ?*
- *si*
- *M - Alors pourquoi ?*
- *parce que ses copains ils ont tous les cheveux lisses*
- **parce que il voudrait être François**
- **dans le film il dit qu'il voulait être français**
- *non, justement*

M- Les deux ont raison. Explique : Français, né en France...

(Mais les élèves ne se saisissent pas de la relance, et la discussion repart dans une autre direction)

On est frappé, dans cet extrait, par les nombreuses modalisations auxquelles ont recours les enfants : leur pensée est dans une recherche hésitante du (des) sens. La difficulté à dire, traduit l'envie de dire *juste*. Ainsi, l'explication du comportement du chauffeur par l'idée du racisme n'est pas plaquée : elle est d'abord proposée sous forme d'hypothèse, puis exprimée de manière très concrète par *à cause de la couleur à sa mère*, enfin quand le terme de *raciste* est employé, il est encore modalisé par *peut-être*.

La problématique est complexe : se mêlent chez le narrateur le désir d'intégration, voire celui de se fondre dans la masse, la dépréciation de soi-même, la souffrance de se sentir exclu, la frustration et l'envie face aux privilèges matériels, mais aussi la recherche de son identité, l'amour-propre... Les réflexions spontanées des élèves montrent que tout cela est perçu et l'interprétation de la remarque de François est très fine : l'élève désigne le sentiment de culpabilité de François : *il l'a dit pour lui faire plaisir*, mais surtout il a compris que le narrateur lui-même n'était pas dupe : *il pensait que c'était un peu pour lui faire plaisir*. La remarque qui précède : *il croit que l'autre il voit qu'il a la même idée et que l'autre garçon il va dire tu voles mes idées*, est tout à fait intéressante, car **l'élève décèle un sentiment à peine suggéré par le texte** : le narrateur, par fierté, mais aussi parce qu'il revendique son autonomie de pensée, ne veut pas être soupçonné de plagiat. Il préfère renoncer à exprimer ce qu'il pense ...

Sans sollicitations particulières, les élèves arrivent à mettre en mots les conflits intérieurs des personnages, à débusquer les non-dits, à mettre en lumière les véritables enjeux du texte. Sans doute, le roman d'Azouz Begag les renvoie, pour nombre d'entre eux, à leur propre vécu d'enfants d'immigrés, mais il semble que l'écart, le jeu entre réalité et fiction est bien perçu, les personnages sont mis à distance, ni trop loin, ni trop près, à la distance juste, pour comprendre.

2.2. La perception du projet littéraire

Ainsi, quand les effets de la littérature sont « puissants », les élèves les reçoivent à l'aide de leurs compétences interprétatives, avec plus ou moins de bonheur. Mais qu'en est-il de la **perception du pouvoir même de la littérature**, qui est de « créer des effets » ? Nous avons vu, dans notre première partie, combien l'illusion référentielle, ou des connaissances mal maîtrisées, pouvaient aveugler le jeune lecteur ; et pourtant, une fois certaines notions de narration éclaircies, les enfants ont bien souvent accès au projet littéraire lui-même.

2.2.1. La part autobiographique dans le texte de fiction

Si le projet autobiographique est immédiatement compris chez Azouz Begag - dès la lecture du 1^{er} chapitre du *Temps des villages*, les élèves l'avait relevé sans difficulté - il est également senti à juste titre dans le texte de Grégoire Solotareff. Il n'est pas sûr que la question *qui parle ?*, rendue à dessein problématique par le jeu de l'autobiographie fictive, soit résolue en profondeur, une fois le piège narratif levé. Au bout du compte... et du conte, Fifi et Grégoire Solotareff sont-ils si étrangers l'un à l'autre ? La photo, irruption du réel dans cet univers de fiction, demeure une interrogation pour le lecteur. Elle fonctionnerait

Quand nous croyons qu'ils comprennent... Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris...

presque comme les sept trous du tableau de Heine ! Preuve énigmatique que cela a bien eu lieu... De plus, la grande illustration aux couleurs vives de la couverture reproduit, traduit, la petite photo en noir et blanc, la livre, en quelque sorte, à la fiction. Que l'on sache ou non que cette photo est bien celle de Grégoire Solotareff enfant a finalement peu d'importance ; elle dit, en elle-même, l'intime de l'enfance passée.

A la question, *qui raconte cette histoire ?*, quelques enfants font de l'auteur supposé du récit le père de Fifi :

Ch- Fifi ou alors **ça pourrait très bien être son père.**

A- C'est vrai : **ça peut être l'auteur qui raconte sa vie quand il était petit.**

B - Je ne suis pas d'accord : Fifi il s'appelle Jean et l'auteur il s'appelle Grégoire.

A - Mais il peut mentir un petit peu dans l'histoire, **ça peut être son père.**

(...)

A - Moi je reviens un peu à mon idée. **Ça peut être l'auteur quand il était petit, qui ment un petit peu, qui raconte sa vie ...**

Alicia se saisit de la proposition de Charlotte pour ne plus la lâcher. Elle a l'intuition que l'essentiel est sans doute le regard rétrospectif de l'adulte sur sa propre enfance, que le droit de « mentir un petit peu », de broder autour de ses souvenirs, est au cœur de la démarche autobiographique. Par ailleurs, le mot « père » n'est pas dans le texte bien que la relation père / fils soit très présente dans l'univers de Grégoire Solotareff. Ici, l'auteur est comme un père symbolique du texte, il est l'adulte écrivain que Fifi aspire à devenir, et n'est-ce pas cela qu'Alicia a senti ?

La question du lien entre la création littéraire et la vie réelle est réapparue lors du dernier échange après la lecture complète de l'album. En citant le passage, « Maintenant que je suis bien installé chez moi à écrire la fin de cette histoire », un élève a fait remarquer *qu'on avait l'impression qu'il (l'auteur ?) avait vécu l'histoire*. Un autre a suggéré, à propos d'un épisode où le narrateur est troublé par la rencontre avec un corbeau mort, que l'auteur avait déjà dû rencontrer dans la vie, en se promenant, un oiseau mort et que c'est ce souvenir qui lui avait donné l'idée de cette anecdote. Remarque précieuse par la compréhension qu'elle manifeste, même confuse, de l'idée d'inspiration. On n'écrit pas à partir de rien, la littérature se nourrit de la vie, on y laisse une part de soi-même, et il n'est pas neutre, par exemple, d'étaler son nom en toutes lettres dans une fiction, même *pour enfants*, comme dans *Les sept cochons* de Helme Heine.

2.2.2. « L'auteur l'a fait exprès »

Un fois démêlée la complexité narrative, les élèves prennent plaisir à dénoncer la *perversité* de l'auteur. *Il nous emmène dans son histoire et veut nous embrouiller*, conclut Nicolas, toujours à propos de *Moi, Fifi..* Et quand un élève revient sur les illustrations pour faire remarquer que les animaux ressemblent à des humains, un autre ajoute que *Le dessinateur l'a fait exprès pour donner un effet spécial*. Cette dernière séance a permis de mesurer le trajet de lecture accompli : de lecteurs manipulés les élèves sont passés au statut de lecteurs actifs et complices.

Si l'on reprend les remarques des enfants de C. P, à la fin de la lecture de l'album de Helme Heine, on relève la même compétence :

K- C'est une histoire de fou

T- on sait jamais si c'est vrai ou si c'est pas vrai

S- c'est l'auteur qui le fait exprès, même sur la couverture il a fait un autre dessin.

Les enfants ont saisi le projet de l'auteur qui consistait à gommer les frontières du réel et de la fiction afin de perturber le lecteur.

CONCLUSION

Annie Rouxel évoque, dans son livre *Enseigner la lecture littéraire* (13), « ces adolescents [qui] ont désappris à jouer », et précise que « lever l'illusion référentielle, c'est d'une certaine manière s'émanciper, comprendre les règles du jeu et participer librement à la partie qui est offerte. » ; mais s'il est question de distance, c'est une « distance a posteriori, succédant à un premier moment de fusion empathique, ou encore distance née dans l'oscillation désordonnée d'un va et vient fait d'adhésion et de recul. »

A travers ces quelques exemples, les enfants ont paru sensibles au message profond de chacun des textes. En revanche, on a vu combien le concept d'auteur, encore flou, avait semé d'embûches sur leur parcours de lecture. Pour de jeunes élèves, - mais ne le restent-ils pas longtemps ? - ce qui a trait au travail de l'écriture ou au projet littéraire même est difficile à saisir d'emblée, car ils ne sont plus soutenus dans leur lecture par l'affectivité.

La littérature de jeunesse actuelle offre un champ stimulant pour confronter de jeunes enfants à des univers et à des écritures différentes, et malgré les contraintes liées à l'âge du public visé, c'est aussi pour les auteurs un espace de liberté et le lieu de toutes les audaces. L'ambiguïté du destinataire, inhérente à la littérature de jeunesse, entraîne souvent des jeux énonciatifs subtils. Le rôle de ceux qui transmettent cette littérature pourrait être de s'appuyer sur cette complexité pour **mettre à jour le travail de l'écriture elle-même**, de proposer aux enfants des textes qui, sans privilégier les prouesses narratives gratuites, permettent à la fois **des projections affectives et la possibilité d'un travail réflexif**. C'est par ce double mouvement que le jeune lecteur se construit une culture littéraire, tout en se construisant lui-même dans l'échange et la confrontation, avec les textes, les autres, qu'ils soient enfants ou adultes. Savoir lire des textes littéraires, c'est dès l'âge de l'école élémentaire, apprendre le trajet qui mène hors de soi pour revenir, enrichi par l'imaginaire d'un autre, au dialogue intime.

NOTES

- (1) Grégoire Solotareff, *Moi, Fifi, école des loisirs*, 1992.
- (2) Helme Heine, *Sept cochons sauvages*, Gallimard.
- (3) *L'annonce*, texte tiré de Gérard Moncomble et Michel Piquemal, *17 pièces humoristiques pour l'école*, Bibliothèque Richaudeau / Albin Michel, 1996.

- (4) Je reprends la formule de *vision dans la fiction* au *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* d'Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, Seuil, 1972.
- (5) Cf. Jean-louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, Mardaga, 1994.
- (6) Classe de Régine Chaput, école Edgar Quinet, Clermont-Ferrand. Je m'appuie ici sur l'analyse de Catherine Tauveron.
- (7) Idem. Catherine Tauveron a présenté son analyse, dans son intégralité, aux journées de la DFLM de Perpignan, « Écrit / Oral réflexif », début avril 1999.
- (8) Denis Dormoy, *Narrateur et point de vue ou comment raconter*, Repères n°13, 1996.
- (9) Kirsty Gunn, article du *Monde*, 16 avril 1999.
- (10) *La Maîtrise de la langue à l'école*, MEN-DE CNDP, 1992.
- (11) Azouz Begag, *Le temps des villages*, La Joie de Lire, 1993. *La force du berger*, La Joie de Lire, 1991. *Le Gêne du Chaâba*, Le seuil, coll. Point virgule, 1986.
- (12) Daniel Claustre a proposé, suivi et analysé ce travail dans la classe de Pascale Vachet à Mâcon.
- (13) Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes, 1996.

BIBLIOGRAPHIE

- DUFAYS J.-L. (1994) : *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (1996) : *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, Deboeck / Duculot.
- GIASSON J. (1990) : *La compréhension en lecture*, Bruxelles, Gaëtan Morin éditeur.
- LEJEUNE PH. (1975) : *Le pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil.
- LEJEUNE PH. (1999) : *Brouillons de soi*, Paris, Éditions du Seuil.
- LINTVELT J. (1981) : *Essai de typologie narrative : le point de vue*, Paris, José Corti.
- OTTEVAERE-VAN PRAAG G. (1997) : *Le roman pour la jeunesse*, Bern, Peter Lang.
- ROUXEL A. (1996) : *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes.
- TAUVERON C. (1995) : *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.