

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 13
NOUVELLE
SÉRIE
1996

Lecture et écriture littéraires à l'école

Numéro coordonné par
Catherine TAUVERON et Yves REUTER

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : André HUSSENET, directeur de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil
Danièle MANESSE, Université Paris V
Francis MARCOIN, Université d'Artois
Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens I
Sylvie PLANE, IUFM de Caen, Centre de Saint Lô
Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres
Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève
Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, CREDIF
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie
Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé
Simone DELESALLE, Université Paris VIII
Claudine FABRE, IUFM et Université de Poitiers
Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve
Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
Guislaine HAAS, Université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Dominique LAFONTAINE, Université de Liège
Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
Bernadette MOUVET, Université de Liège
Elizabeth NONNON, Université de Lille
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges
Yves REUTER, Université de Lille III
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
Françoise SUBLET, MAPPEN et Université de Toulouse Le Mirail
Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Dreux 2
Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 01 46 34 90 92

LECTURE ET ÉCRITURE LITTÉRAIRES À L'ÉCOLE

Sommaire

- **Présentation du numéro**
par Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
et Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand et INRP Français 1er degré. 3
- **L'enseignement de la littérature : éléments pour un débat**
Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature
dans la didactique du français à l'école
par Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille 7
- **Lire le littéraire : le questionnement à l'œuvre**
Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire
par Francis MARCOIN, Université d'Artois, Arras 27
Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement
par Pierre SÈVE, IUFM de Clermont-Ferrand 49
Expérience esthétique et développement cognitif
par la « réponse » à la littérature de jeunesse
par Monique LEBRUN, Université du Québec, Montréal 69
Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ?
par Francis GROSSMANN, Université Grenoble 3, LIDILEM/IVEL 85
- **L'enseignement de la poésie : bilan et perspectives**
« Au vif des mots, au cœur des choses » :
recherches INRP en poésie dans les années 70
par Françoise SUBLET, Université de Toulouse Le Mirail 103
Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible :
la lecture d'une œuvre poétique complète
par Jean-Pierre SIMÉON, poète, IUFM de Clermont-Ferrand 131
- **Écrire le littéraire : entre norme et originalité**
Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire
par Bernadette GROMER, IUFM d'Alsace, INRP « REV » 147
Narrateur et point de vue ou comment raconter
par Denis DORMOY, IUFM d'Amiens, équipe Théodile (Lille III) 165
Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » :
quelle place pour l'écriture littéraire ?
par Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand, INRP « REV » 191
- **Actualité de la recherche en didactique du français langue maternelle**
Mireille BRIGAUDIOT, Marie-Alix DEFRANCE et Gilbert DUCANCEL ;
Jacques CRINON 211
- Notes de lecture**
Francis GROSSMANN, Catherine TAUVERON, Mireille BRIGAUDIOT,
Gilbert DUCANCEL 215
- Summaries** 243

PRÉSENTATION DU NUMÉRO

Yves REUTER,
Équipe de recherche THEODILE, E.A. 1764,
Université Charles de Gaulle, Lille III
et Catherine TAVERON
(INRP Français 1er degré, IUFM Clermont-Ferrand)

Il est sans doute possible d'avancer qu'à l'école primaire le texte littéraire n'a jamais cessé d'être présent. Mais il est paradoxalement peu souvent identifié – hors du discours de valorisation – et peu souvent traité comme tel, dans les pratiques. Dès lors, il devient difficile de savoir ce qu'il apporte spécifiquement et d'appréhender les savoirs construits à son sujet.

Si le discours institutionnel, comme en témoigne la brochure *La maîtrise de la langue*, invite explicitement à faire entrer le littéraire à l'école par l'intermédiaire de « grands textes », deux constats peuvent cependant être effectués. En premier lieu, les objectifs assignés à l'étude de ces textes – dont rien ne précise ce qu'ils sont – ne diffèrent en rien de ceux proposés depuis longtemps déjà pour l'enseignement de la littérature dans le secondaire : faire connaître le patrimoine culturel, mettre en contact avec la belle langue, faire partager des émotions universelles. En second lieu, ce discours humaniste ne s'accompagne pas de propositions didactiques précises et oscille entre deux types de conseils relativement antagonistes : d'un côté, et en dehors de toute approche technique et systématique, construire une « connivence culturelle », de l'autre faire percevoir l'existence et le fonctionnement des marques du littéraire, définies comme écarts (jeux sur le choix du narrateur, perturbation de la chronologie...).

Les recherches en didactique offrent, pour leur part, peu de repères opératoires pour le praticien. La centration sur les typologies et l'organisation formelle des textes ont conduit à considérer, en lecture et en écriture, le récit fictionnel comme un écrit parmi d'autres. Du même coup, les dimensions culturelle, symbolique, esthétique, idéologique... de cet écrit singulier sont rarement **construites** et prises en compte ; à l'inverse, la poésie, dont le statut littéraire est toujours posé comme une évidence mais qui résiste à une analyse formelle, ne focalise plus l'intérêt sur le terrain de la recherche depuis les années 80 et se marginalise triplement sur le terrain scolaire : mise à l'écart dans l'espace des manuels ; traitement spécifique dans les classes (le moment poétique est un moment de pieux recueillement : on y pratique une lecture proche de la communion religieuse) ; jeux poétiques en perte de vitesse.

C'est dans ce contexte, trop rapidement dessiné, que nous avons conçu ce numéro de *Repères*. Nos objectifs de départ étaient au nombre de cinq :

1- problématiser l'enseignement/apprentissage de la littérature à l'école élémentaire (quelle(s) conception(s) de la littérature ? quelles postures de réception et quelles compétences de production spécifiques au littéraire ?...);

2- faire un état de quelques pratiques ;

- 3- faire le point sur les recherches passées ou en cours ;
- 4- évaluer la place et l'apport potentiel de la littérature pour la jeunesse ;
- 5- construire des propositions pour une didactique de la littérature à l'école.

À l'arrivée, ce programme est loin d'être rempli parce que, sans nul doute, il était trop ambitieux (plusieurs ouvrages n'y auraient pas suffi) mais aussi parce que les recherches **empiriques et évaluées** sur lesquelles s'appuyer sont finalement trop peu nombreuses – comme nous l'avons souligné plus haut – pour atteindre certains des objectifs fixés. En conséquence, ce numéro a indéniablement des **dimensions spéculatives**, ce qu'on peut bien entendu regretter, compte tenu de l'importance des questions en jeu. Mais, d'un autre point de vue, parce qu'il défriche le terrain, pense et construit les problèmes, avance des propositions à discuter, à évaluer, on souhaite qu'il ouvre la voie à des recherches contrôlées à venir, plus que nécessaires.

Le numéro est construit autour de quatre axes.

1- Le premier axe, « **L'enseignement de la littérature : éléments pour un débat** », essaie justement, d'un point de vue théorico-spéculatif – après une analyse des textes officiels en vue de préciser la place et les fonctions de la littérature à l'école primaire – de comprendre pourquoi et comment cet enseignement est en question. Dans son article Yves Reuter propose ensuite une réflexion sur la définition du littéraire et sur la distinction entre enseignement/apprentissage du français et enseignement/apprentissage de la littérature avant de soumettre au débat plusieurs objectifs possibles. En définitive, c'est bien de l'objet à enseigner et de la clarification des finalités de l'apprentissage qu'il s'agit.

2- Le second axe porte sur la **lecture (du) littéraire**. Les articles réunis ont en commun de traiter le questionnement sur la littérature dite de jeunesse comme modalité d'enseignement/apprentissage.

Francis Marcoin envisage ici le littéraire sous l'angle du fictionnel et des problèmes qu'il pose aux apprenants sur le plan cognitif dès lors que la fiction littéraire – définie à la suite de Käthe Hambruger comme ce qui rend impossible le partage entre le vrai et le faux – échappe aux règles ordinaires de la communication et demande aux lecteurs de comprendre ce mode de fonctionnement et d'y adhérer. Démarches et exercices divers sont proposés pour activer cette « métacompréhension ».

Pierre Sève part de deux postulats essentiels : enseigner le littéraire, c'est enseigner à interpréter et « l'écart à réduire » constitue une voie de passage vers une nouvelle compréhension. À partir de là sont mises en place des activités de questionnement et de discussion qui « prennent au sérieux » la parole des enfants et ce qu'ils élaborent, eux-mêmes, sur le littéraire et l'interprétation, imposant ainsi une autre pratique magistrale, qui suspend, au moins en partie, son pouvoir de valider et de légitimer.

De son côté, Monique Lebrun s'appuie sur un type de pratique d'enseignement de la littérature issu du courant américain de la *reader's response*. Il s'agit d'une approche « transactionnelle » de la réponse : le lecteur se construit – cognitivement et esthétiquement – dans ses interactions avec le texte et avec

ses pairs. Là encore une méthodologie d'exploration du texte narratif – extraits ou œuvres complètes – destiné aux enfants de huit à douze ans est proposée.

Francis Grossmann, après avoir analysé le statut communicationnel des albums pour enfants, montre, quant à lui, qu'une pratique apparemment évidente – la lecture d'albums par un adulte pour des enfants – dissimule en réalité des approches différentes qui transforment plus ou moins, et selon des mécanismes précisément analysés, les textes-supports. Il conclut sur l'intérêt que présente un tel repérage de pratiques multiples pour la formation des enseignants.

3- Le troisième axe concerne **la poésie** : sa lecture, son écriture, deux éléments étroitement imbriqués.

Après avoir focalisé l'attention des chercheurs en didactique, la poésie n'occupe plus le devant de la scène. Françoise Sublet, qui eut la responsabilité à l'INRP dans les années 1970 du groupe de recherche « Langue poétique », trace le bilan des acquis mais aussi les limites, notamment méthodologiques, des travaux effectués. Elle avance en conclusion plusieurs hypothèses pour expliquer l'actuel déclin de l'intérêt des chercheurs pour la poésie.

Pour autant, sur le terrain des pratiques, il semble bien que les recherches passées aient laissé des traces durables, quoique sans doute inégalement réparties dans les classes. Dans le but de redonner une nouvelle vigueur à l'enseignement de la poésie, Jean-Pierre Siméon, chercheur, formateur mais aussi poète, ouvre une piste novatrice : la lecture intégrale de recueils, en essayant de concilier analyses précises du matériau verbal et expérience intime. Il avance ses propositions sur la base d'une reconstruction de la notion de poésie et d'une réflexion sur l'intérêt de son enseignement.

4- Avec le quatrième et le dernier axe, c'est d'**écriture et de réécriture** qu'il s'agit centralement, plus précisément, d'un enseignement/apprentissage de l'écriture qui se cherche entre normes et originalité.

Bernadette Gromer, partant de l'hypothèse que tout texte d'élève est cohérent et comporte, même sous des formes maladroites, un « quelque chose à dire » d'important, soutient que bien souvent les consignes de réécriture ou les activités orientées vers la réécriture ne tiennent pas compte de ce qui cherche à se dire, des enjeux esthétiques, pour tout dire littéraires. Elle propose alors de travailler dans une optique « littéraire » à partir du respect des choix initiaux de chacun, en s'intéressant à la façon dont les enfants construisent leur rapport à l'écriture.

Adoptant un tout autre point de vue, Denis Dormoy souligne l'importance – scolairement sous-estimée dans les pratiques – du mode de narration dans l'écriture des récits. Après des rappels théoriques, il montre comment, en lecture, construire les notions d'auteur et de narrateur puis analyse des pratiques d'écriture au cycle 3 où ces deux notions « jouent » dans les différentes opérations scripturales (planification, mise en texte et révision).

Catherine Tauveron conclut cette partie par un bilan de deux recherches menées à l'INRP, l'une sur l'évaluation des écrits, l'autre sur la révision. Elle montre comment, dans la première des deux recherches, l'attention exclusive portée sur le respect des normes textuelles a conduit à négliger la dimension esthétique et symbolique des productions narratives des élèves et contribué à

une certaine « normalisation » des récits dans les pratiques concrètes, toujours tentées par la dogmatisation. Elle montre aussi comment le déplacement d'intérêt sur la révision a obligé à prendre en compte la singularité du texte de l'élève. Revenant sur les principes fondateurs mêmes de l'évaluation formative, elle souligne que l'instrumentation bien comprise peut devenir une condition indispensable à l'apprentissage de la liberté du scripteur, démonstration étayée par quatre propositions pour concilier écriture-réécriture critériées et outillées et espace d'originalité et de liberté.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION SUR LA PLACE ET LES FONCTIONS DE LA LITTÉRATURE DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Yves REUTER

Université Charles-de-Gaulle - Lille III
Équipe de recherche THEODILE (E.A. 1764)

Résumé : On a d'abord tenté, dans cette étude, de préciser la place de l'enseignement de la littérature à l'école primaire, au-travers des textes officiels. Il en ressort plusieurs traits marquants dont une omniprésence, disséminée et diversifiée, une importance croissante au fil du cursus et une existence sur le mode de l'évidence. Mais une analyse plus poussée permet d'appréhender une mise en cause implicite de la littérature à propos de laquelle plusieurs explications sont avancées. Sur cette base, on soumet à la discussion quelques propositions quant à l'enseignement de la littérature : le choix de sa définition ; la distinction enseignement/apprentissage du français et enseignement/apprentissage de la littérature ; quatre objectifs possibles : le développement des compétences en lecture-écriture, la construction de la littérature comme objet de connaissance, le développement de compétences méthodologiques, l'aide à l'expression et à la construction de la personnalité des enfants.

« Le professeur de français doit d'abord enseigner le français, habituer ses élèves à s'exprimer correctement et justement, leur révéler les ressources infinies que leur offre leur langue maternelle. Il doit aussi former leur jugement et leur goût, leur apprendre à bien conduire leur pensée et à reconnaître le Beau sous ses formes changeantes. Ces deux tâches, en fait, sont étroitement liées : la grammaire et les lettres se prêtent [...] un mutuel appui. C'est dans les grandes œuvres de notre littérature que le petit Français apprendra le mieux sa langue, et, sans la grammaire, dans une belle page, les plus fines nuances lui échapperaient. L'enseignement du français ne peut donc être fondé que sur l'étude des textes. »

Cette citation de Pierre Clarac, issue de son ouvrage désormais classique *L'enseignement du français* (1963 : 31), manifeste bien la place fondamentale accordée à la littérature dans l'enseignement du français depuis plusieurs décennies. Qu'en est-il aujourd'hui – au-delà de débats médiatiques et d'essais souvent hâtifs – notamment à l'école primaire ? Comment peut-on penser la place du littéraire dans une didactique du français ? C'est à ces questions que

je souhaite réfléchir en avançant quelques éléments d'analyse et en soumettant quelques propositions à la discussion.

1. LA LITTÉRATURE EST ENCORE PRÉSENTE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Contrairement à bien des affirmations péremptoires, il est tout d'abord intéressant de constater que **la littérature**, sous diverses formes, **n'a jamais cessé d'être présente à l'école primaire**. On peut le vérifier au-travers des pratiques (textes donnés à lire et à étudier, récitations, textes dictés ou prétextes à écrire, phrases – exemples en grammaire...), au-travers des instruments (ainsi les textes littéraires existent dans une proportion importante dans la plupart des manuels de lecture à l'école primaire (1), au-travers des textes officiels de l'institution scolaire. C'est à ceux-ci que je vais consacrer une place un peu plus importante dans la mesure où ils constituent tout-à-la-fois le cadre légal des activités d'enseignement/apprentissage, des repères essentiels dans la formation et l'évaluation des enseignants, un état à un moment historique donné de l'équilibre entre des logiques contradictoires qui pèsent sur l'école (demande sociale, avancées des recherches, conscience et intérêts des différents corps, politiques et institutionnels, qui participent à la formation et en régissent les modalités...). Je prendrai plus particulièrement en compte les deux textes les plus récents : *La maîtrise de la langue à l'école*, parue en 1992 (désormais abrégée sous la forme M.L. 92) qui a plutôt le statut de « conseils » et les *Instructions Officielles* de mars 1995 (désormais abrégées sous la forme I.O. 95) qui fixent les programmes de l'école primaire.

1.1. Une omniprésence disséminée

Le premier trait marquant de la place de la littérature me semble constitué par son « **omniprésence disséminée** ». En effet, elle est présente partout, de façon plus ou moins discrète, plus ou moins importante, de la maternelle à la fin du primaire, quel que soit donc le cycle considéré, et quel que soit le « domaine » du français. Même si sa présence est plus massive pour la lecture, on la retrouve aussi pour l'enseignement de la langue (notamment en ce qui concerne ses caractéristiques formelles et phoniques), pour celui de l'oral ou encore, même si c'est plus limité, pour l'enseignement de l'écriture (M.L. 92 : 80). Et, de surcroît, via le théâtre, la littérature apparaît aussi dans l'éducation artistique (I.O. 95 : 30, 42...).

Cette omniprésence s'articule avec **une diversité de fonctions** que l'on pourrait peut-être très schématiquement classer en aides à l'apprentissage (constituer une « anthologie » (2) de textes, des réserves lexicales, participer de la motivation (3), mémoriser, fournir des solutions d'écriture possibles...) et buts de l'apprentissage (se construire le goût, accéder au plaisir ou aux valeurs, se forger une culture liée au patrimoine, comprendre « finement » des textes complexes, partager des émotions...). Mais cette multiplicité de fonctions n'est, à aucun moment, *construite*. Chacune d'entre elles est posée et non définie ; elles ne sont pas reliées, organisées, hiérarchisées... Nous sommes ici dans **l'ordre de l'évidence**.

1.2. Des modalités de présence variées

Les modalités de cette présence sont elles-mêmes très diverses : **de l'évidence absolue**, explicitement textualisée, telle la rubrique « Usage poétique de la langue » (qui apparaît aussi bien au cycle des apprentissages fondamentaux qu'au cycle des approfondissements dans les I.O. de 1995) à **des formes plus discrètes**, euphémisées ou implicites en quelque sorte.

Il me paraît cependant que, si l'on prête attention à ces formes, on peut percevoir une série d'accentuations qui, pourvu qu'on les relie, concourent à promouvoir la place du littéraire. Ainsi, les textes officiels prônent bien une ouverture aux différents *genres* mais contes, poésie et récits reviennent de manière récurrente. Ainsi, les textes officiels prônent bien une ouverture aux différents *types textuels* mais avec, là encore, une insistance particulière sur le narratif. Ainsi, les textes officiels prônent bien une ouverture aux différents *types d'écrits* mais avec une insistance valorisante pour les écrits littéraires et pour les livres :

« Le maître recourt donc à des textes de tout type parmi lesquels les textes littéraires très simples, dont la pratique est essentielle, amorcent la constitution d'une anthologie. » (I.O. 95 : 25, Cycle des apprentissages fondamentaux).

« [...] on réservera, dans la perspective du collège, une part accrue à la lecture longue, à la littérature de jeunesse et aux textes littéraires accessibles aux élèves [...] » (I.O. 95 : 32, Cycle des approfondissements).

« **À l'école, le domaine essentiel de l'écrit reste cependant le livre.** » (4) (M.L. 92 : 27).

« Découvrir comment l'écrit joue un rôle essentiel dans le **guidage des usagers [...]**, s'intéresser aux écrits portés par des *objets familiers* [...], s'initier enfin et surtout aux **espaces privilégiés du livre** [...], sont des **moyens pour l'enfant de découvrir les gestes "cultivés" de la lecture** qui peuvent utilement accompagner l'apprentissage et, ensuite, l'enrichir et l'entretenir. » (M.L. 92 : 45-46)

Ainsi, les textes officiels prônent bien une ouverture aux différents **types de lecture** mais avec une insistance spécifique sur deux aspects. Le premier est la **lecture-plaisir** :

« L'apprentissage de la lecture doit déboucher sur le plaisir de lire. » (M.L. 92 : 71).

Le second aspect concerne la « **compréhension fine** », dépassant la compréhension littérale, sur laquelle l'accent est progressivement porté et qui est très fortement reliée aux textes littéraires (M.L. 92 : 67 et sq. et 97 et sq.). J'y reviendrai dans les points suivants.

1.3. La gradation de la présence de la littérature

L'importance croissante de la littérature – de la maternelle à la fin du primaire, du cycle des apprentissages premiers à celui des apprentissages fondamentaux et enfin à celui des approfondissements – constitue le troisième trait marquant de la place du littéraire à l'école primaire. Ainsi, dans la brochure *La maîtrise de la langue à l'école*, la partie « pédagogique » se conclut avec le point

5 du cycle des approfondissements intitulé « S'initier par la lecture et l'écriture à la fréquentation des œuvres littéraires (M.L. 92 : 106-107). Il en est de même pour la partie « théorique » qui se termine – avant la conclusion – par le point 7, intitulé « Vers la lecture des textes littéraires » (M.L. 92 : 159-162). Ces deux passages sont en fait très largement apologétiques. Ils consacrent la **part grandissante** à accorder à la littérature dans la perspective du collège et du lycée, dans le développement des compétences lectorales (cf. la compréhension fine) et scripturale, dans l'accès au patrimoine culturel et aux valeurs.

2. LA PRÉSENCE DU LITTÉRAIRE EST PEU PROBLÉMATISÉE EXPLICITEMENT

Mais, si la place du littéraire est importante et ne cesse de croître au long des cycles, les **modalités** de sa présence sont, en revanche, **peu problématisées**. En témoignent à mon sens, aussi bien la proportion assez réduite de recherches concernant cette présence à l'école primaire (cf. Pastiaux-Thiriat 1990, Ropé 1990) que l'absence de toute définition explicite dans les textes officiels de la littérature, de l'écriture ou de la lecture littéraires ou encore, et complémentairement, le statut d'évidence de la littérature (voir la rubrique récurrente « Usage poétique de la langue » dans les I.O.).

En témoigne encore, et fondamentalement, la (re-)construction de hiérarchies non argumentées dans le domaine du français. Ainsi, au cycle 3, on peut lire :

« Il y a, enfin, tous les **usages poétiques du langage**, qu'ils relèvent de la littérature, de la chanson ou de formes plus triviales de la communication comme, par exemple, la publicité. » (M.L. 92 : 98).

Ainsi, comme je l'ai déjà signalé, une gradation s'effectue vers la « compréhension fine » de « textes longs », qui sont, pour beaucoup d'entre eux des textes littéraires (M.L. 92 : 147, 149-50, 67-69, 97, 159-162). La lecture de ce type de textes constitue d'ailleurs un but :

« Il ne serait pas judicieux de faire de l'école élémentaire un lieu où la lecture et l'écriture ne sont abordées que de manière utilitaire ou, comme on l'écrit trop souvent, fonctionnelle. Dès l'école maternelle, l'enfant doit **être initié à la fréquentation du patrimoine culturel**, qui est le nôtre [...]. Il serait utile qu'il soit discuté au sein des conseils des maîtres du cycle et dans le cadre du projet d'école non d'un programme, au sens strict du terme, mais de quelques grandes orientations de travail qui permettraient **que de grands textes** – qu'ils appartiennent à la tradition ou qu'ils relèvent de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui – **ne puissent être ignorés au sortir de l'école élémentaire.** » (M.L. 92 : 106).

Les Instructions Officielles de 1995 vont dans le même sens en recommandant une part accrue à la littérature au cycle des approfondissements, dans la perspective du collège.

De façon emblématique selon moi, à **aucun moment** des textes officiels, **les modalités de présence, les fonctions, les hiérarchisations liées au littéraire ne sont pensées en tant que telles**, systématisées explicitement, proposées à l'opérationnalisation dans les classes de façon précise, organisée, construite. Ainsi, à la fin de la section « théorique » de *La maîtrise de la langue* à

l'école, à l'issue de la rubrique « Vers la lecture des textes littéraires », il est écrit :

« Cependant, aucune systématique n'est envisageable en la matière à l'école élémentaire. **Il ne s'agit pas de construire des apprentissages, mais de préparer aux activités littéraires** ultérieures, celles que prendront en charge le collège et le lycée. » (M.L. 92 : 162).

On peut se demander ici si l'absence de systématique n'est pas en réalité l'affirmation d'un **mode de présence qui fonctionnerait** – très classiquement – **à la connivence** en tenant à distance tout ce qui est de l'ordre des théories du littéraire, du pédagogique, du didactique...

3. MAIS LA PRÉSENCE DU LITTÉRAIRE EST INTERROGÉE IMPLICITEMENT

Si la présence du littéraire dans l'enseignement du français à l'école primaire est importante et **peu problématisée explicitement**, elle me paraît en revanche **questionnée implicitement**, de façon forte et variée.

Les marques en sont diverses. Ainsi, à titre d'exemples, on pourrait relever que les occurrences du littéraire sont plus restreintes qu'auparavant dans les Instructions Officielles (5), que la dimension apologétique tend à se faire plus légère (voir la citation inaugurale de Pierre Clarac) en ne liant plus absolument et nécessairement langue-lecture-écriture et littérature, que la systématisation de l'enseignement de la littérature est en recul (voir le point précédent), ou encore que les références aux recherches en littérature sont très limitées par rapport aux autres dans la bibliographie de *La maîtrise de la langue à l'école* (5 références sur 100...).

On pourrait aussi noter un **déplacement** significatif de la littérature à la **littérature de jeunesse** (6) qui apparaît comme une formation de compromis entre les valeurs incarnées par le littéraire et une nécessaire adaptation au public scolaire contemporain (7) :

« C'est pourquoi il faut élargir le champ des possibles et donner une place centrale à la **littérature de jeunesse**. La fréquentation assidue et partagée de ces textes, convenant à l'âge des enfants, est le gage d'une meilleure compréhension des autres types de lectures auxquels l'école confronte les élèves. Elle est aussi l'occasion d'installer un rapport confiant entre générations, tant il est vrai que ce patrimoine, constitué pour l'essentiel depuis le XIXe siècle, est devenu intemporel. Elle permet enfin, puisque cette production littéraire continue d'être féconde, de découvrir les questions essentielles de notre temps derrière le plaisir de la lecture. » (M.L. 92 : 69).

« Lorsque c'est possible, on associe les bibliothécaires du quartier ou ceux de la section jeunesse de la bibliothèque municipale [...] qui ont une connaissance toujours actualisée de la **production littéraire destinée à l'enfance**. En effet, c'est par celle-ci que l'enfant entrera le plus aisément dans le plaisir de lire qui est tout à la fois celui d'une **fréquentation de la belle langue** et celui d'une **rencontre des questions et des émotions** qui sont de tous les temps et de tous les lieux. » (M.L. 92 : 106).

Il reste cependant à tenter d'expliquer, autant que faire se peut, quelles sont les sources possibles de cette mise en cause. J'en proposerai ici quatre : les interrogations générales sur la didactique du français, celles qui concernent la didactique de la littérature, les accentuations actuelles au sein de la didactique du français, les problèmes pratiques soulevés par une « didactisation » de la littérature.

3. 1. Les questions soulevées par la didactique du français

On sait que la didactique du français est en proie à de **multiples interrogations** venues aussi bien de l'extérieur que de son sein (pour un état de la question, voir par exemple : Chiss, David, Reuter, eds, 1995). Ces questions sont produites par des facteurs très hétérogènes : mutations du public scolaire (par sa massification et sa diversification), augmentation des exigences sociales quant à la lecture et à l'écriture, débats sociaux, institutionnels et théoriques sur les « contenus » de la discipline (savoirs/compétences ; domaines concernés : langue/discours/oral/écrit/image...) et leurs formes mêmes (voir le cas de l'orthographe), développement des recherches portant sur l'enseignement-apprentissage et sur la didactique du français elle-même etc.

Conséquemment, plus rien n'est de l'ordre de l'évidence. Ni ce qu'il convient d'enseigner, ni selon quelles modalités ou selon quelle progression, ni le « niveau » à atteindre... C'est donc le cadre disciplinaire tout entier qui est atteint, interrogeant par voie de conséquence place et fonctions de la littérature.

3.2. Des déplacements importants au sein de la didactique du français

Néanmoins, au-delà du constat de « l'instabilité » de la discipline (mais fut-elle véritablement « stable » à d'autres époques ?), on peut percevoir des déplacements nets dans la dernière décennie dans les textes officiels, dans les recherches et, sans doute aussi dans les pratiques (8) : priorité conférée à la lecture et à l'écriture comme pratiques (savoir-faire), soumission accrue des apprentissages portant sur orthographe, lexique et syntaxe à ces pratiques, ouverture à diverses pratiques sociales de référence, à différents types d'écrits et de textes, à différentes formes de lectures et à différents enjeux qui leur sont liées, accent porté sur la réécriture, sur la fonctionnalité (9)...

Cet ensemble contribue *de facto* à une **baisse de la part accordée au littéraire** non comme conséquence d'un débat explicite la concernant mais comme conséquence de travaux et d'analyses portant sur lectures, écritures et textes. Si l'on estime utile que les élèves maîtrisent le maximum de situations de lecture et d'écriture et connaissent un maximum d'écrits socialement attestés d'un côté, si de l'autre on constate que les lectures et les écritures ne sont pas que littéraires, que les textes ne sont pas que narratifs, poétiques, descriptifs, fictionnels ou littéraires, que de nombreux textes narratifs ou descriptifs ne sont pas littéraires et que, de surcroît, la maîtrise des textes, lectures et écritures litté-

raires ne constitue pas le but ultime ou la quintessence des autres compétences, il paraît alors effectivement difficile de maintenir le littéraire au cœur du dispositif...

3.3. Les questions soulevées par la didactique de la littérature

À côté – ou au sein – des débats soulevés par la didactique du français, il en existe d'autres, plus spécifiques, qui concernent **la didactique de la littérature**. On peut ainsi mentionner, pour mémoire, de grandes remises en question qui ont accompagné les vagues du structuralisme et du marxisme dans les sciences humaines (Althusser 1970, Balibar 1974, Barthes 1969, Kuentz 1972 et 1974), plusieurs colloques où se sont affrontées des positions parfois très divergentes (Béhar et Fayolle 1990, Doubrovski et Todorov 1981, Heyndels 1980, Mansuy 1977), deux thèses centrées sur ce sujet (Reuter 1985 et Schmitt 1990) ainsi que des articles ou ouvrages plus récents, moins polémiques, mais qui n'en posent pas moins des questions fondamentales sur la place, le fonctionnement et les tensions internes à l'enseignement de la littérature (Legros 1995, Manesse et Grellet 1994, Reuter 1992 a et b, Veck 1994).

Pour le dire, une fois encore très cavalièrement, cinq interrogations principales « insistent » dans ces travaux. En premier lieu, celle qui porte sur les objectifs et les finalités. **Pourquoi enseigner la littérature ?** Pourquoi lui attribuer une telle importance ? Vise-t-on l'acquisition de compétences (et lesquelles ?), de savoirs (et lesquels ?) ou d'une culture (et laquelle ?), de valeurs (et lesquelles ?) ? Mais aussi, **quelle définition** propose-t-on de la littérature ? Et, si celle-ci n'est jamais explicite ou demeure de l'ordre de la tautologie, **qu'enseigne-t-on sans le dire vraiment ?** En s'appuyant sur **quelle(s) théorie(s) ou discipline(s)** (10) **de référence** ou sur quels discours sociaux ? Complémentairement, si l'on considère que les biens et les pratiques littéraires sont marqués d'un point de vue socio-culturel (Bourdieu 1979 et 1992, Dubois 1978, Reuter 1990) comment prend-on en compte cette dimension face à un **public hétérogène** ? Quatrièmement, **comment évaluer** les « acquis » en littérature – si spécificité il y a – en relation avec les objectifs, les théories de référence, les définitions choisies, etc. ? Et enfin, de façon très empirique, **comment sortir du « cercle »** de l'enseignement de la littérature au sein du cours de français qui consiste à poser le littéraire, en fonction de sa complexité, comme *but* des apprentissages, tout en le posant comme *moyen* dès le début de l'enseignement ?

3.4. La mise en œuvre d'une didactique de la littérature

À ces questions fondamentales pour la mise en œuvre d'une didactique de la littérature, s'en ajoutent d'autres, posées de façon récurrente par toute pratique qui s'y réfère.

Certaines renvoient à la nature même des activités effectuées et à leurs enjeux. Par exemple, **à quels moments et selon quelles formes, travaille-t-on véritablement en classe sur le littéraire ?** À quel moments et selon quelles formes, même si l'on pense travailler sur le littéraire, travaille-t-on en réalité sur

autre chose (i-e sur la lecture, sur l'écriture, sur le récit, sur le personnage, sur la description...) ? On conviendra que ces questions – qui renvoient à la définition du littéraire, aux objectifs de son enseignement, aux théories de référence etc. – sont redoutables dès lors que, d'un côté, on constate que dans nombre de cas les dimensions symboliques, culturelles, esthétiques, idéologiques... sont peu convoquées, dès lors que, d'un autre côté, on se demande quelle saisie un tant soit peu rigoureuse, des marques du littéraire est envisagée/envisageable...

D'autres questions renvoient, – toujours en relation avec les problèmes évoqués dans les points précédents –, au **statut hétérogène de l'enseignement/apprentissage de la littérature au sein de la didactique du français**. Dans ce cadre en effet, et plus particulièrement à l'école primaire puisqu'aucune « systématicité » n'est proposée, quels objectifs peuvent viser les activités, en référence à quelles pratiques sociales, et selon quelles modalités, puisque – en l'absence de clarté sur les problèmes évoqués – on ne voit pas bien comment mettre l'acteur au centre de l'apprentissage, comment construire une démarche appropriative, voire comment élaborer des projets spécifiques (11) ?

4. DE QUELQUES MODESTES PROPOSITIONS

À ce point de mes réflexions, j'avancerai volontiers que l'enseignement de la littérature vit sans doute **un moment historique** quant à son existence. Après le temps de l'évidence (12) institutionnelle et celui des grandes mises en cause idéologiques, il est questionné conjointement par les difficultés empiriques de son exercice et par les profondes mutations théoriques aussi bien dans les sciences humaines en général que dans les didactiques et dans la didactique du français en particulier. Se crispier sur des positions anciennes ne servirait, dans ce contexte, sans doute pas à grand chose, si ce n'est à dissimuler derrière pamphlets et débats médiatiques un lent déclin dû, au-moins en partie, à l'absence de travail de fond face à celui qu'accomplissent les chercheurs dans d'autres domaines de la didactique du français. Il me semble au contraire intéressant de **saisir comme une chance ce qui se passe**, à savoir la possibilité de problématiser explicitement un enseignement devenu empiriquement problématique. C'est dans cette perspective que j'avancerai quelques « modestes » propositions concernant la définition du littéraire, les objectifs possibles d'une didactique de la littérature et certains modes de travail.

Cela ne signifie nullement que je me prononce pour la survie (ou non) de cet enseignement à moyen ou à long terme. Cela signifie simplement qu'il est possible, selon moi, de le construire autrement et de façon plus intéressante pour les élèves et que cela aura au-moins, peut-être, le mérite de permettre de le penser véritablement dans le cadre général des objectifs assignés à l'enseignement du français et de l'école.

4.1. Quelle définition des biens littéraires ?

Ma première proposition consisterait à partir **d'une définition plus explicite et assez souple des biens littéraires** :

« le bien littéraire (la "littérarité") est constitué par le rapport écriture-texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées. » (13)

Cette définition, aussi discutable soit-elle, me paraît cependant présenter plusieurs intérêts non négligeables, au-moins dans le champ de la didactique du français (14). Elle est d'abord *plausible* théoriquement, i.e. elle ne contrevient pas aux acquis des recherches, elle ne privilégie pas une position par rapport à un état des théories (15). Elle permet de distinguer **deux niveaux d'analyse** et **deux modalités d'utilisation** de la notion de littérature : ce qui concerne le phénomène global historiquement constitué (le champ et les institutions) et ce qui met en jeu les biens et les pratiques qui, aujourd'hui, la composent. Elle permet aussi de **dissocier** texte, écriture et lecture, voire dimensions « internes » au texte et dimensions « externes », et conséquemment de réfléchir aux modalités possibles de leur association. Elle permet encore d'intégrer, sans *a priori* de valeur, des écrits (ou des lectures) souvent discutés ou exclus de l'espace scolaire (avant-garde, production dite « de masse »...).

Ce faisant, plus concrètement et en ayant en tête l'enseignement à l'école primaire, on peut en escompter, pourvu que les pratiques l'intègrent véritablement, au-moins **cinq avantages** :

- une diversification des textes, lectures et écritures sollicités ;
- une meilleure justification de ces usages diversifiés (puisque la dissociation permet de comprendre qu'aucun texte n'est inéluctablement voué à être lu de telle ou telle façon) ;
- une relativisation des jugements de valeur habituellement liés au littéraire et imposés aux élèves ;
- une plus grande possibilité d'explication des notions employées ;
- une plus grande facilité à distinguer les questions et conséquemment à produire celles qui peuvent être – et sous quelles formes ? – abordées à l'école primaire.

4.2. Distinguer enseignement/apprentissage du français et enseignement/apprentissage de la littérature

Cette seconde proposition, sur laquelle j'ai déjà eu l'occasion de m'expliquer (Reuter 1992 a et b), me paraît de plus en plus importante. Il s'agirait de **distinguer pratiquement enseignement/apprentissage du français et enseignement/apprentissage de la littérature**, ce qui n'exclut nullement – bien au contraire – des séquences où l'un est l'adjuvant de l'autre. En d'autres termes, l'enjeu principal est, selon moi, de **distinguer les objectifs** (développer des savoirs et/ou des compétences sur littérature ou sur français : textes, lectures, écritures...) **ainsi que les moyens** (se servir de savoirs ou de compétences plus spécifiquement rattachés à tel pôle pour développer des savoirs et/ou des compétences sur l'autre pôle). L'enjeu est de sortir du paradoxe que j'évoquais précédemment qui consiste à poser le littéraire comme but en fonction de sa complexité, tout en s'en servant dès le début des apprentissages sans penser véritablement cette contradiction.

Cela peut sans doute aussi permettre de **résorber d'autres confusions** à l'œuvre dans les pratiques scolaires. Par exemple, celle qui consiste à affirmer que « bien » manier la langue, les textes, la lecture et l'écriture est le fait des pratiques littéraires et à mutiler en conséquence le littéraire scolairement présenté (réduction du corpus à l'acceptable en matière de thèmes, de modes de traitement de ces thèmes, de style ; correction des extraits...) ou à engendrer des injonctions paradoxales (ne pas écrire comme les auteurs littéraires sacralisés, écrire comme dans le paralittéraire non légitimé (16)...).

Cela peut encore **limiter certains effets négatifs** bien repérés aujourd'hui dans les travaux de psycho-sociologie ou de sociologie culturelle, tels le rejet chez certains sujets de la lecture et de l'écriture en général en raison de la confusion et de la réduction de ces pratiques au littéraire (scolairement vécu) ou encore l'insécurité devant toute pratique de lecture ou d'écriture en fonction de ces mêmes confusions (Bourgain 1988, Robine 1984).

Cela peut aussi **fournir d'autres justifications** que celles des valeurs et de la sélection à des lectures différentes de mêmes textes selon le cycle ou le réseau : par exemple la même page de Flaubert lue comme exemple de réalisme ou de distance ironique (cf. Balibar 1974 : 139-159).

Cela peut enfin permettre de **réfléchir** plus sereinement (?) à l'école primaire **aux objectifs prioritaires** que l'on se fixe sur l'un et/ou l'autre pôle et, conséquemment, aux savoirs et aux compétences spécifiques que l'on utilise et selon quelles modalités. En tout état de cause, il me semble qu'à l'heure actuelle, au-moins au travers des textes officiels, le littéraire sert essentiellement de moyen pour ce qui concerne le français tout en étant posé comme objectif, mais sans être défini, sans finalité précise, sans modalités de construction définies...

4.3. Préciser quelques objectifs possibles

Mes dernières propositions portent sur la définition de quelques objectifs possibles pour structurer l'enseignement-apprentissage du littéraire et sur quelques modalités de travail conséquentes. Je distinguerai ainsi quatre grands objectifs : développer les compétences en lecture-écriture ; construire la littérature comme objet de connaissance ; développer des compétences méthodologiques ; aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que personnes (17).

4.3.1. Développer les compétences en lecture-écriture

Le premier objectif que je poserai – assez classique somme toute – consiste à utiliser **la littérature comme adjuvant** pour aider au développement des compétences en lecture-écriture des apprenants.

L'intérêt primordial du littéraire vient ici – en raison de sa légitimité qui assure une rare conservation et une rare disponibilité à ses objets et ses pratiques – du prodigieux réservoir de possibles (18) qu'il offre en matière de textes,

de lectures, d'écriture, de brouillons et de documents préparatoires, de témoignages sur les activités de lecture et d'écriture. On pourrait y ajouter la possibilité socialement fondée de **guider l'attention sur les formes**, les signifiants, la textualité en elle-même dans la mesure où, d'un côté la littérature ne renvoie de façon stricte et mécanique à aucun objet disciplinaire ou domaine du monde auquel elle serait subordonnée, dans la mesure où, complémentirement, le champ littéraire s'est attribué / s'est vu attribuer historiquement le travail expérimental sur écriture et langue, sur recherches formelles quant au dicible et à l'indicible, sur l'originalité (19)... On pourrait aussi y ajouter qu'historiquement et socialement encore, la littérature est considérée comme le **lieu** par excellence de **l'expression du Sujet** et de sa subjectivité, de la construction des mondes et du dire indirect.

Conséquemment, en matière de lecture, d'écriture et de textes, la littérature permet, en tant que réserve de possibles, d'effectuer des choix variés et pertinents selon les objectifs (de connaissances, de compétences, de goûts... pour « nourrir » l'imaginaire et/ou les techniques), selon les problèmes rencontrés par les élèves etc... Elle offre une gamme considérable d'exemples et de contre-exemples (20) avec peut-être, selon moi, *trois points plus spécifiques d'impact*.

- Le premier concerne **la prise en compte des erreurs** et la diversification des stratégies de remédiation. En effet, dans certains cas, le recours au littéraire permet de relativiser certains dysfonctionnements (en montrant, par exemple, qu'ils ont été la norme à d'autres époques ou dans certains types d'écrits), de réfléchir à leurs intérêts et à leurs limites, de choisir de les éliminer ou de s'en servir pour modifier le fonctionnement d'ensemble du texte (la confusion des référents pronominaux peut être pertinente dans un texte fantastique ou policier) ou pour engendrer un nouveau texte (21).

- La seconde entrée privilégiée par le recours à la littérature dans le développement des compétences de lecture-écriture me semble consister en la **diversification des modes de construction des normes** de fonctionnement des textes et de la lisibilité par la confrontation de cinq types d'écrits :

- les textes littéraires « moyens » ou « courants » qui manifestent ces normes ;
 - les textes littéraires historiques qui, soit manifestent d'autres normes, soit montrent ces normes en cours d'élaboration, soit montrent leur fixation « exemplaire » par certains courants (la description naturaliste, par exemple) ;
 - les textes « paralittéraires » qui, soit accentuent ces normes pour faciliter la lisibilité pour le plus grand nombre de lecteurs, soit les modifient ou en privilégient certaines en fonction du genre choisi ;
 - les textes d'avant-garde qui les accentuent, les détournent ou les transgressent pour se distancier des productions courantes et subvertir les routines de lecture ;
 - les textes en cours d'élaboration qui montrent la construction ou la déconstruction de ces normes (et les éventuelles difficultés qui leur sont liées) en fonction des effets visés.
- Le troisième point d'impact privilégié concerne la possibilité d'ancrer, de construire textes, lectures et écritures, en relation avec un champ et des institu-

tions donnés, c'est-à-dire de **réfléchir aux dimensions pragmatiques des objets et des textes**. J'y reviendrai dans les points suivants.

Avec ce premier objectif, que l'on peut sans doute poser comme prioritaire à l'école primaire, je m'inscris dans une perspective bien connue (encore que trop peu pratiquée) mais en l'explicitant, en la formalisant et en la systématisant. Ce qui implique de réfléchir à *six grandes difficultés ou dérives* qui peuvent, très rapidement, faire dysfonctionner cet objectif.

- En premier lieu, il convient de remarquer qu'il n'est pas facile à atteindre dans la mesure où il suppose de pouvoir articuler textes, lectures et écritures. Or, nous en sommes, d'un point de vue théorique, encore très éloignés.

- En second lieu, il nécessite une série de ruptures radicales avec les pratiques scolaires classiques : ne plus se centrer sur l'originalité de chacun des textes considéré en lui-même pour permettre le transfert ; tenir un discours précis sur les textes et ne pas se servir d'eux comme prétexte à un discours général sur le monde ; permettre aux élèves une démarche appropriative en évitant la systématisation d'un discours impositif du maître, etc.

- Il suppose aussi, en troisième lieu, de se garder de pratiques, *non justifiées* (22), fondées sur légitimité, sur-normes et révérence qui évacueraient ainsi multiplicité et diversité des textes et des lectures, appropriation technique de leur fonctionnement.

- Il nécessite encore, comme quatrième condition, de ne pas confondre littérature et ensemble des textes, lectures et écritures, que ce soit sur le mode de l'unicité (la littérature est l'unique moyen pour développer savoirs et compétences les concernant) ou sur le mode de l'excellence (la littérature est le meilleur moyen pour... ou le seul type de textes, de lectures et d'écritures digne d'intérêt).

- Cet objectif est aussi constamment guetté par une cinquième dérive très à la mode actuellement, celle de poser le goût ou le plaisir comme finalité absolue – et non comme adjuvant utile – (voir Pennac 1992) ce qui fait l'économie de l'analyse de la différenciation sociale du goût et du plaisir (Bourdieu 1979 et 1992) ; ce qui permet de rétablir sous cette bannière des hiérarchies (i.e. la domination du littéraire) contestées par ailleurs ; ce qui engendre un risque constant de « *double bind* » (« Tu dois lire **par plaisir**, comme le remarque justement François de Singly, 1993 : 135) ; ce qui évacue le fait qu'il n'existe pas de corrélation stricte entre goût, plaisir et compétence ; ce qui peut renforcer des représentations qui opposent littérature et raisonnement et qui constituent la littérature en lieu exclusif du discours de la subjectivité, de l'intuition, voire du féminin...

- La sixième difficulté consiste à ne pas systématiser et légitimer – via la littérature – sans distance critique et sans pratiques alternatives, le rapport formel à l'écrit, à la langue et au texte, dont on sait qu'il est marqué socio-culturellement et qu'il pose problème à nombre d'enfants (voir Lahire, 1993).

4.3.2. Construire la littérature comme objet de connaissance

Ce second **objectif**, s'il fait l'objet d'un consensus officiel au sein de l'institution scolaire française, demeure **en réalité très peu défini** (voir, outre les I.O., les débats qui ont agité les différents colloques consacrés à l'enseignement de

la littérature et les ouvrages consacrés à l'analyse ou aux effets des pratiques d'enseignement : Manesse et Grellet 1994, Monballin et Legros 1994, Schmitt 1994, Sprenger-Charolles 1983, Veck 1988, 1990, 1992).

Il me paraît cependant important – voire essentiel pour la survie de l'enseignement de la littérature – si l'on considère, au-moins en France, que la littérature est un lieu socio-culturellement fondamental hors de l'école (en raison de sa place symbolique, du nombre de pratiques qui lui sont consacrées directement ou indirectement ; en raison de sa place dans les représentations sociales de la lecture et de l'écriture, etc.), au sein de l'école (en termes de temps consacré, de place symbolique, comme emblème du discours sur le don et sur l'art, cf. Reuter 1990), et d'un point de vue historique comme patrimoine (Parkhurst Ferguson 1991) et comme pièce essentielle dans les processus de construction de l'identité linguistique et de l'identité nationale. Si l'on considère aussi qu'il s'agit d'un moyen prodigieux d'expression, de communication, d'exploration des formes possibles du dit et du dire...

Dans cette perspective, il s'agit d'abord **d'objectiver** pour tous cette importance, ces places et ces fonctions, et d'essayer de réfléchir à leur constitution et à leurs causes, en n'oubliant ni les dispositions esthético-culturelles que le littéraire suppose et construit (un rapport formel, un désintéret affiché mais des intérêts de savoirs, de distinction etc. ; des visions du monde ; des modes de consommation...), ni les possibilités qu'il ouvre à la collectivité, aux groupes et aux individus.

Cela supposerait, pour aller plus avant en évitant des confusions aujourd'hui bien connues, de distinguer l'analyse du littéraire (en tant que phénomène socio-culturel historiquement constitué) et celle des textes classés en son sein. Cela nécessiterait encore d'analyser et de mettre en relation **quatre séries d'objets** : l'histoire du champ littéraire (et donc de son émergence et de sa constitution) ; le fonctionnement contemporain de celui-ci (institutions – acteurs – pratiques) ; l'histoire des formes textuelles (personnage ; description ; dialogue...) ; le fonctionnement des textes, lectures et écritures dans ce champ.

Il me semble difficile, à l'école primaire, d'aller au-delà d'une *approche* de l'importance du littéraire et des causes possibles de cette importance, au-delà de la mise en place de distinctions de base entre les quatre séries d'objets mentionnés et de savoirs élémentaires sur celles-ci, au-delà de réflexions sur leurs relations possibles au-travers des rapports entre analyse textuelle interne et prise en compte des conditions de production et de réception, au-travers aussi de comparaisons entre situation contemporaine et états du passé (envisagées soit sous l'angle de l'évolution, soit sous l'angle des ruptures).

Cet objectif – encore à discuter et à construire précisément – loin d'être modeste, me paraît en réalité ambitieux en ce qu'il précise la littérature comme objet de connaissance et organise des distinctions dans les catégories maniées et les questions posées qui pourront constituer les bases d'une systématisation ultérieure éloignée, autant que faire se peut, du flou propice à la connivence culturelle.

4.3.3. Développer des compétences méthodologiques

Cet objectif est, dans mon esprit, à la fois spécifique (en fonction de la place du littéraire) et relativement autonome dans la mesure où il s'agirait ici de prendre la littérature comme *exemple* de champ culturel, d'objets symboliques et de pratiques les constituant pour construire des modes d'approches, méthodologiquement fondés, transférables à d'autres champs, d'autres objets, d'autres pratiques.

Il est intéressant, pour et à partir de la littérature, en raison de sa place et de ses fonctions dans et hors de l'école, dans le système des arts (grâce à sa faculté commentative. Reuter 1990), en raison aussi du nombre de théories et de méthodes qui se sont exercées à son propos et ont été conservées. Par son statut, par les théories et les méthodes qu'elle met en jeu, la littérature est, en quelque sorte, un lieu privilégié d'élaboration et d'exercice des théories de la langue, des textes, de la lecture et de l'écriture. *C'est, d'une certaine manière, le lieu social par excellence du travail interprétatif.*

Cet objectif est aussi intéressant en ce qu'il peut permettre de **rompre avec nombre de représentations courantes** (et de pratiques qui les étaient) selon lesquelles la littérature est le lieu (scolaire et/ou social) du discours de l'intuition et de la subjectivité sans contrôle, ou encore un objet atypique et isolé dans les espaces social et scolaire.

Ici encore des **obstacles d'importance** sont à prendre en compte. Il est ainsi difficile pour les apprenants (y compris à l'université) et pour les enseignants de maîtriser les différentes théories et méthodes à l'œuvre dans les sciences humaines ou même de bien analyser les distinctions entre théories de la littérature et théories des textes, de la lecture, de l'écriture (23). Il est tout aussi difficile d'opérer le déplacement cognitif nécessaire pour réfléchir au « fait littéraire » et non seulement à des textes singuliers posés comme littéraires. Il n'est pas évident non plus d'élaborer des critères précis pour valider le discours interprétatif. Il est-tout aussi ardu de construire et d'évaluer la transférabilité des instruments et des démarches...

Pour toutes ces raisons, cet **objectif** est sans doute à **préciser** dans l'institution scolaire (à tous ses niveaux !) sous la forme d'une construction explicite des cadres de référence, des questions, des opérations méthodologiques mises en œuvre (24). Il pourrait peut-être, à l'école primaire, prendre les formes d'une approche des différents questionnements possibles (l'intérêt porté à l'histoire ou à la contemporanéité ; l'intérêt porté à la personne ou à la collectivité ; l'intérêt porté au scripteur, au texte ou au lecteur etc.), d'une approche des opérations méthodologiques « de base » (recueil organisé de données, construction de critères, comparaisons...). Tel quel, il serait déjà assez ambitieux...

4.3.4. Aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que personnes

Cet objectif mérite quelques commentaires liminaires. Il comporte tout d'abord **un risque de contradiction** tendancielle avec l'objectif précédent. Autant donc en être conscient. Il présente aussi **un aspect paradoxal** à mes yeux dans la mesure où il est prôné par les textes officiels, la majorité des discours des enseignants et les discours littéraires scolaires les plus classiques sans, selon moi, être construit en termes de moyens d'action ou réalisé pratiquement (Sprenger-Charolles 1983 ; Schmitt 1994). Il présente un second aspect paradoxal dans la mesure où il a été, dans les deux dernières décennies, souvent dénoncé par nombre de « rénovateurs » (dont j'ai fait partie) au nom de l'absence de rigueur qu'il supposerait. Or, de multiples recherches (Burgos 1992 ; Garbe 1993 ; de Singly 1993 ; Schön 1993...) sont venues – notamment des terrains sociologique, ethnologique, psychanalytique ou psychologique – rappeler l'importance de ces dimensions que des travaux plus anciens avaient déjà établies (par exemple, Mareuil 1971). Il semble difficile d'éviter des investissements psycho-affectifs forts ; il semble difficile de nier les fonctions des textes littéraires dans le développement de la personnalité ; il semble difficile d'évacuer le rejet des lectures littéraires scolaires par de nombreux jeunes – que confirment de multiples enquêtes – en raison de facteurs tels la contrainte, le choix des textes, l'évaluation, l'importance conférée aux formes plutôt qu'aux contenus, l'analyse assimilée à de la dissection... Autant donc cesser de se voiler la face et tenter de construire cet objectif...

Cet objectif comporte d'ailleurs de **multiples intérêts** que l'on a parfois tendance à sous-estimer. Il peut, par exemple, permettre de comprendre qu'aucun objet, qu'aucune pratique, qu'aucune approche des objets et des pratiques n'est absolument neutre dans ses modalités et ses effets et qu'il importe sans doute de les préciser. Il peut sans doute contribuer à la construction du plaisir de lire ou d'écrire (25). Il facilite – et nécessite – la création d'un « marché » (au sens de Bourdieu) pour donner sens aux pratiques du littéraire en parlant avec les autres, dans la classe, de la littérature au-travers de soi et de soi au-travers de la littérature. Il peut faciliter l'appréhension par la pratique que lire et écrire permettent de s'exprimer, de communiquer, de se construire, de se comprendre (ce qui constitue quand même des fonctions essentielles de l'écrit et de la littérature). Il peut enfin contribuer à ce que les enfants (au moins certains d'entre eux) et l'école s'acceptent mieux : le sujet trouvant un espace pour se dire dans sa globalité, avec la médiation de la littérature ; l'école acceptant ici – à certaines conditions – la subjectivité de personnalités en construction sans l'opposer à la nécessité de s'approprier des savoirs. Ainsi conçu – à certains moments – l'enseignement-apprentissage du littéraire pourrait devenir un lieu transitionnel entre formation du sujet et formation scolaire.

Il n'en demeure pas moins vrai que cet objectif – y compris et peut-être surtout au primaire où se construisent des représentations fondamentales de l'écrit, de la lecture et de l'écriture – a encore besoin **d'être précisé théoriquement** dans ses soubassements et ses modes de fonctionnement **et pratiquement** dans ses modalités de mise en œuvre afin d'éviter des discussions

reconduisant des dérives mentionnées précédemment et, notamment tout ce qui est de l'ordre de l'imposition, sous le masque de la connivence, de systèmes culturels spécifiques...

J'ai conscience, en concluant cet article, **du caractère spéculatif des propositions avancées**, de la nécessité de les opérationnaliser, de l'utilité de les évaluer. Mais c'est précisément dans cet esprit que je les ai avancées, dans le grand vide des recherches spécifiquement consacrées à la littérature à l'école primaire. Leur seul mérite est d'être objectivées et organisées. C'est à mon sens la condition *sine qua non* pour ouvrir la discussion, construire des expérimentations, sortir des implicites et de la connivence. Il en est, peut-être, temps.

NOTES

- (1) Voir les analyses quantitatives effectuées par E. Blaret-Kastelyk (1994).
- (2) Il s'agit d'une expression redondante dans les I.O. de 1995.
- (3) Ainsi le théâtre peut « motiver » la lecture à voix haute (I.O. 95 : 25).
- (4) Dans toutes les citations des textes officiels, les soulignements sont d'origine.
- (5) C'était déjà le cas dans les Instructions Officielles de 1985...
- (6) Fortement défendue dans des ouvrages récents de théoriciens attachés à l'enseignement de la littérature (cf. Marcoin 1992 ou Poslaniec 1992).
- (7) Il est cependant à noter que les I.O. (1985-1995) sont en net retrait par rapport à M.L. 1992.
- (8) Encore conviendrait-il de le vérifier précisément.
- (9) Mais aussi relatif déclin de travaux et de recherches portant sur d'autres dimensions : créativité, poésie...
- (10) Peut-on, par exemple, parler véritablement de « théories littéraires » ?
- (11) Pour le dire très (trop) brutalement, est-il possible, dans ces conditions (i.e. vu le « décalage » par rapport aux avancées des réflexions sur la pédagogie et la didactique) de « didactiser » la littérature ?
- (12) Certes, toujours relatif vu les débats constants sur sa nature, ses fonctions, ses formes...
- (13) Je modifie quelque peu la définition que j'avais donnée dans un article antérieur (Reuter, 1990 : 9-10). Le rapport évoqué est précisé dans la suite de l'article de 1990. L'enjeu réside ici dans l'orientation « interne » ou « externe » de la définition.
- (14) Toute définition est construite différemment selon ses espaces de production et d'utilisation. Sa pertinence est à considérer en fonction de ces champs (ici ceux de la didactique).
- (15) Voir les débats sur la littérarité (Aron 1984, Bourdieu 1992, Dubois 1978, Marghescou 1974, Milot et Roy 1991, Reuter 1981 a et b, 1985, 1990).
- (16) Sur ce point, voir mes travaux consacrés aux paralittératures (notamment Reuter, 1986).
- (17) Je les ai présentés une première fois dans Reuter 1994.
- (18) Par le nombre de ses variantes diachroniquement et synchroniquement attestées.
- (19) Je rejoins ici les analyses de Jean Peytard (1990).
- (20) Ce qui est intéressant par rapport aux représentations des élèves.

- (21) J'en ai donné de nombreux exemples dans mes travaux sur l'évaluation, l'orthographe et l'écriture. Gianni Rodari en a, en partie, tiré sa catégorie d'« erreurs créatrices ».
- (22) Non justifiées d'un point de vue *théorique*.
- (23) Ce flou existe d'ailleurs dans les théories elles-mêmes.
- (24) C'est sans doute la condition nécessaire pour tenter d'atteindre le fameux « esprit critique » prôné dans certains textes officiels mais jamais précisé ou construit.
- (25) Sans pour autant poser cela en objectif central (cf. le point précédent).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTHUSSER L. (1970) : « Idéologie et appareils idéologiques d'état. Notes pour une recherche », *La Pensée*, n° 151, juin.
- ARON T., (1984) : *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*. Paris, Les Belles Lettres, Annales littéraires de l'Université de Besançon.
- BALIBAR R., (1974) : *Les français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*. Paris, Hachette.
- BARTHES R. (1969) : « Réflexions sur un manuel », Colloque international de Cerisy, rééd. dans S. Doubrowsky et T. Todorov : *L'enseignement de la littérature*; Bruxelles-Paris-Gembloux, De Bœck-Duculot, 1981.
- BEHAR H. et FAYOLLE R. Édts, (1990) : *L'histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- BLARET-KASTELYK E. (1994) : *Les écrits sociaux et l'apprentissage de la lecture*, Mémoire de DEA de Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle - Lille III.
- BOURDIEU P. (1979) : *La distinction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1992) : *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Seuil.
- BOURGAÏN D. (1988) : *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse d'État, Besançon.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Numéro spécial n° 5, 9 mars 1995, *Programmes de l'école primaire*, Rentrée 1995.
- BURGOS M. (1992) : « Lecteurs experts, lecteurs "convers". De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs ». *Pratiques*, n°76, *L'interprétation des textes*, décembre.
- CHAUDRON M. et de SINGLY F., Eds (1993) : *Identité, lecture, écriture*. Paris, B.P.I. Centre Georges Pompidou.
- CHISS J.L., DAVID J., REUTER Y., Eds (1995) : *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris, Nathan.
- CLARAC P. (1963) : *L'enseignement du français*, Paris, PUF.
- DOUBROVSKY S. et TODOROV T., Eds (1981) : *L'enseignement de la littérature*. Bruxelles-Paris-Gembloux, De Bœck-Duculot.
- DUBOIS J. (1978) : *L'institution de la littérature*. Bruxelles, Éditions Labor.

- FRIOT B. (1995) : « La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels », *Pratiques*, n° 88, *La littérature de jeunesse au collège*, décembre.
- GARBE C. (1993) : « Les femmes et la lecture », dans M. Chaudron et F. de Singly, Eds, 1993.
- HEYNDELS R., Ed (1980) : *Littérature, enseignement, société*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles (Tome 1 : *Lire le texte littéraire* ; Tome 2 : *La société de l'école au texte*).
- KUENTZ P. (1972) : « L'envers du texte », *Littérature*, n° 7, *Le discours de l'école sur les textes*, octobre.
- KUENTZ P. (1974) : « Le tête à texte », *Esprit*, n° 12, *Lecture I : L'espace du texte*, décembre.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, PUL.
- LEGROS G. (1995) : « Quelle place pour la didactique de la littérature ? », dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter, Eds, *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris, Nathan.
- MANESSE D. et GRELLET I. (1994) : *La littérature du collège*, Paris, INRP-Nathan.
- MANSUY M., ed (1977) : *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*. Paris, Nathan.
- MARCOIN F. (1992) : *A l'école de la littérature*. Paris, Les Éditions Ouvrières.
- MAREUIL A. (1971) : *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*. Paris, Flammarion.
- MARGHESCOU M. (1974) : *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités d'une science de la littérature*. La Haye-Paris, Mouton.
- MILOT L. et ROY F., Eds (1991) : *La littérarité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Direction des Écoles (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP. Savoir Livre.
- PARKHUST FERGUSON P. (1991) : *La France, nation littéraire*. Bruxelles, Labor.
- PASTIAUX-THIRIAT G. (1990) : *Recherches en didactique des textes et documents. Belgique - France - Québec - Suisse - 1970 - 1984*. Paris, INRP.
- PENNAC D. (1992) : *Comme un roman*. Paris, Gallimard.
- PEYTARD J. (1990) : « Littérature et enseignement du français », *Les Cahiers du CRELEF*, n° 36, 1993-2.
- POSLANIEC C. (1992) : *De la lecture à la littérature*. Paris, Éditions du Sorbier.
- REUTER Y. (1981a) : « Textes et institutions », *Pratiques*, n° 32, *La littérature et ses institutions*, décembre.
- REUTER Y. (1981b) : « Littérature et secondaire », *Littérature*, n° 44, *L'institution littéraire II*, décembre.
- REUTER Y. (1985) : *L'analyse institutionnelle de la littérature. Des théories aux pédagogies. Bilan et perspectives*. Thèse d'État. Paris VIII.

- REUTER Y. (1986) : « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 50, *Les paralittératures*, juin.
- REUTER Y. (1990) : « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques*, n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre.
- REUTER Y. (1992a) : « Enseigner la littérature ? », *Recherches*, n° 16, *Apprendre la littérature ?*, Lille, 1er semestre.
- REUTER Y. (1992b) : « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature », *La Lettre de la D.F.L.M.*, Namur, n° 10.
- REUTER Y. (1994) : « Pourquoi enseigner la littérature ? », Colloque international *Les Représentations de la Littérature dans les institutions d'enseignement et les pratiques didactiques*, sous la direction de J.-M. Goulemot, P. Citti et M.-F. Chanfrault-Duchet, Tours (à paraître en 1996).
- ROBINE M. (1984) : *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris, La Documentation Française.
- ROPÉ F. (1990) : *Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle*. Paris, Éditions Universitaires.
- SCHMITT M.-P. (1990) : *Fictions de la lecture. De la formation des goûts littéraires dans l'enseignement secondaire*. Paris III. Thèse de Nouveau Régime.
- SCHMITT M.-P. (1994) : *L'enseignement littéraire au lycée (I)*. Paris, L'Harmattan.
- SCHÓN E. (1993) : « La "fabrication" du lecteur », dans M. Chaudron et F. de Singly, Eds.
- De SINGLY F. (1993) : « Le livre et la construction de l'identité », dans M. Chaudron et F. de Singly, Eds.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1983) : « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », *Pratiques*, n° 40, décembre.
- VECK B., Ed (1988) : *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde*. Paris, INRP.
- VECK B., Ed (1990) : *Trois savoirs pour une discipline. Histoire littéraire, rhétorique, argumentation*. Paris, INRP.
- VECK B., Ed (1992) : *Texte, thème, problématique. Morceaux choisis, composition française, listes d'oral*. Paris, INRP.
- VECK B., Ed (1994) : *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Paris, INRP.

APPROCHER, NOMMER LE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Francis MARCOIN
Université d'Artois,

Centre de recherches littéraires Imaginaire et Didactique

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

1.1. La question de l'acceptabilité

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

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

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

1.2. La question du fictionnel

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

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

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

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

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

2. TRAVAILLER SUR L'ORDRE DU RÉCIT

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

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

2.1. Le conte comme machine logique

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

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

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

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

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

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

2.2. La morale, comme guide de la compréhension

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. ACCEPTER DES RÉCITS PROBLÉMATIQUES

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

3.1. Vers le fantastique

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

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

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

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

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

"Monstre", lui dit sa mère.

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

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

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

3.2. Lire des textes trompeurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. DISTINGUER FICTION ET INFORMATION

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

4.1. Distinguer Histoire et histoire

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

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

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

« *Est-ce un événement historique ?* »

– *On ne sait pas.*

– *Pourquoi ?*

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

– *Pourquoi ?*

– *Il n'y avait pas d'écriture. »*

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

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

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

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

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

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

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

4.2. Distinguer la science et la fiction

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

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

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

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

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

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

5. FAVORISER UNE MÉTA-COMPRÉHENSION

5.1. Travailler en communauté

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

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

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

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

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

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

5.2. Réfléchir individuellement

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

Un questionnaire est proposé :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3. Nommer le littéraire

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

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

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

CONCLUSION

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

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

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

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

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

NOTES

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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'es-compte 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 circonstancielles 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'expliciter 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 prétériton, 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 étrange.

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 univoque... 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 mache*.

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

Où, 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 bénéfice 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 déviances 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.

EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF PAR LA « RÉPONSE » À LA LITTÉRATURE JEUNESSE

Monique LEBRUN,
Université du Québec à Montréal

Résumé : Le propos du présent texte est de décrire une avenue de la didactique du texte littéraire, la « reader's response », héritée des États-Unis, et de l'illustrer par une expérimentation menée dans des classes du primaire. En première partie, on décrit cette théorie en la rattachant à l'esthétique de la réception et en montrant en quoi elle renouvelle la conception du lecteur. L'œuvre fondatrice de Rosenblatt est particulièrement évoquée. Suit une analyse du projet LALA (Lecture Accompagnée, Littérature Apprivoisée), qui a fonctionné durant quatre ans dans les classes québécoises de la 3^e à la 6^e année du primaire sur les bases de la théorie de la réponse. On en mentionne les objectifs, la méthodologie, de type qualitatif, les instruments de base. Il en ressort que si la prise en compte du lecteur ouvre de nouvelles avenues, elle nécessite une remise en question de l'enseignement par contrat figé, de même que la redéfinition des méthodes et des corpus.

INTRODUCTION

Dans un ouvrage ancien, mais fondateur, en ce qui concerne la perspective ici adoptée, celle du **paradigme subjectif** dans l'enseignement des lettres, Richards (1929) se plaint de l'attitude autoritaire et prescriptive des enseignants de lettres et de leur renvoi systématique à la vie des poètes dans l'optique de comprendre leurs œuvres, laissant ainsi de côté les capacités de jugement personnel de leurs élèves. Il pose ainsi toute la problématique de la scolarisation des savoirs littéraires. Il faut bien souligner ici que, depuis le début de ce siècle, on assiste à un glissement des objectifs de l'enseignement littéraire, glissement particulièrement sensible dans les pays anglo-saxons : aux grandes œuvres destinées à forger la conscience nationale ont succédé, peu à peu, des œuvres se préoccupant d'assurer le **développement intellectuel, à la fois cognitif et affectif**. De fin en soi qu'elle était, l'œuvre devient ainsi, de plus en plus, un moyen pédagogique de se « construire » à travers une négociation interpersonnelle.

Corcoran (1990) mentionne **six versions historiques des relations texte-lecteur à l'école** : 1) la position « héritage culturel », où l'enseignant se fait gardien des grands textes à transmettre à un élève ignorant ; 2) la position « nouvelle critique », qui fait de l'enseignant un explicateur certifié et de l'élève,

un consommateur passif ; 3) la version subjective et psychanalytique de la « réponse » au texte, qui envisage l'enseignant comme un facilitateur de réponses idiosyncrasiques et l'élève, comme un auteur de réponses hyperpersonnalisées ; 4) la version « transactionnelle » de la « réponse », dans laquelle le lecteur se construit par ses interactions avec le texte et avec ses pairs ; 5) la version structuro-sémiotique, qui nous montre un lecteur actif dans la textualisation, sous l'égide experte de l'enseignant ; 6) la version culturelle large, selon laquelle le texte présente des formations discursives diverses et des idéologies variées, que l'enseignant problématise avec ses élèves.

Les trois premières versions de Corcoran, de même que la cinquième sont davantage valables au secondaire. Quant à la sixième, de nature plus socio-culturelle, elle peut se combiner à toutes les autres, bien que plus difficilement au primaire, où l'on ne peut en faire qu'un usage mitigé. **Mon propos se rattache à la quatrième version** des relations entre le lecteur et le texte. Dans un premier temps, j'établirai en quoi la théorie de la « réponse » constitue un tournant dans la lecture du texte littéraire en classe, particulièrement au primaire, où les élèves commencent à peine leur immersion dans le monde de l'écrit et sont très près de leur affectivité. J'expliquerai les aspects séduisants de la méthode, surtout à l'âge tendre, par l'importance qu'elle accorde aux réactions personnelles. Une seconde partie fera état d'une expérimentation menée durant quelques années dans des classes du primaire selon les principes de la pédagogie transactionnelle.

1. LES THÉORIES DE LA RÉPONSE : UN TOURNANT EN PÉDAGOGIE

1.1. « Réponse », vous avez dit « réponse » ?

Le mot « réponse » est malheureusement connoté à cause des behavioristes, pour lesquels il est synonyme de réaction à un stimulus. Pour moi, à l'égal des « interactionnistes », la **réponse** au sens propre du terme est celle **par laquelle l'élève transmet son point de vue personnel relativement à un texte**. Il faut situer cette réponse à la fois par rapport au contexte scolaire et par rapport à la communauté culturelle en cause. Reconnaisant ses dettes épistémologiques envers Vygotsky et Luria, Bleich (1989, p. 34) définit la pédagogie de la réponse comme un façon d'humaniser la classe, de faire ressortir le caractère collectif, voire collaboratif, d'une situation de lecture :

« Le terme réponse nous renvoie non seulement à ce que dit ou écrit une personne suite à la lecture, mais également à un système social de réponse au langage d'autrui. De la sorte, notre attention se déplace du plan individuel, c'est-à-dire des paroles d'une personne, au plan social, c'est-à-dire, son échange verbal avec une autre. » (ma traduction)

1.2. Les théoriciens de la « réponse »

Bleich, que je viens de citer, de même que Holland (1976), appartient au courant américain de la « reader's response ». Bleich (1978) entre dans le texte

littéraire avec le **double objectif de connaissance de soi et d'élargissement de ses connaissances** sur un sujet donné. L'intention de l'auteur et la structuration du texte sont secondaires. Entre les élèves et l'enseignant s'élabore un travail de négociation de l'énoncé, de recherche d'accord. Selon Holland (1976), cette négociation est biaisée, parce que trop subjective. Pour lui, le lecteur se crée une nouvelle identité en s'adaptant au texte littéraire. Ces deux chercheurs travaillent avec des lecteurs historiques et concrets : ils ont une conception empirique de la réception, contrairement aux chercheurs allemands de l'école de Constance, Iser et Jauss.

Le lecteur de Iser (1976) n'est pas un lecteur historique et concret, mais un artefact de recherche : c'est le **lecteur possible inscrit dans le texte**, le lecteur implicite. On doit à Jauss (1978) d'avoir parlé de l'**horizon d'attente du lecteur** et d'avoir souligné que la réception d'un texte constitue, à l'égal de sa production, **une expérience esthétique**. Alors que pour Jauss, les disjonctions entre lecteurs surgissent de la juxtaposition de différents horizons d'attente, pour Iser, le texte est essentiellement delphique, créant des lacunes et des indéterminations que le lecteur comblera. Dans l'un et l'autre cas, le lecteur fait des découvertes à la fois sur le texte et sur lui-même.

Dans un ouvrage récent, *Transactions with literature. A Fifty-year experience* (Farrell et Squire, 1990), on rend hommage au travail pionnier et iconoclaste de la pédagogue Louise Marie Rosenblatt (1938, 1978). Sous l'influence des idées progressistes de Dewey, d'Emerson et de Thoreau, cette spécialiste de la littérature française a défini une pédagogie du texte littéraire allant à l'encontre du didactisme moralisateur de son époque et basée sur une idée toute simple : l'émotion esthétique est une expérience personnelle. Elle parle de « **transaction** » **littéraire entre le lecteur et le texte**. Elle voit dans la prédominance de la lecture « informative » (qu'elle appelle pour sa part lecture « efférente ») à l'école un reliquat dangereux du behaviorisme. La lecture efférente ne s'intéresse qu'au sens public du texte, à l'organisation des concepts, alors que **la lecture esthétique, elle, vise la matrice expérientielle**, les référents personnels, les résonnances qualitatives. Certes, dit-elle, il faut enseigner les deux, mais il convient de préférer la seconde à la première.

Quant au texte, on ne peut tout lui faire dire : l'interprétation subjective de l'élève trouve ses limites dans l'ancrage textuel. Rosenblatt encourage les discussions entre lecteurs dans la classe : la dialectique des prises de parole permet d'ajuster les interprétations tout en se construisant soi-même. Elle croit aux beautés formelles de l'œuvre, mais suggère de passer par un premier déblayage de type inférentiel avant d'en parler. Enfin, dit-elle, l'enseignant est investi d'une tâche énorme : fournir un corpus adapté et reflétant différentes cultures, varier ses méthodes pédagogiques et faire vivre avec doigté l'expérience esthétique.

Les idées de Rosenblatt sur la lecture comme expérience personnelle ont été longues à faire leur chemin, bien que la National Council of Teachers of English en ait assez tôt pris le relais. On doit à Purves (1975) d'avoir démontré la possibilité d'application d'un curriculum centré sur la littérature par la publication de sa série *Responding* destinée aux *High schools*. Graves (1989) a pris le relais et travaillé avec une équipe dont Atwell (1987) est sans doute le membre

le plus en vue, grâce à ses travaux sur le texte littéraire et le journal dialogué au début du secondaire. La priorité de ces chercheurs rejoint celle de Barthes (1973), pour lequel il faut préserver « le plaisir du texte », même à travers un appareil pédagogique souvent bien lourd. On peut songer également ici aux travaux de Beach (1987), pour lequel il existe cinq paliers de réponses spécifiques à des activités guidées de lecture, soit l'engagement émotionnel, l'établissement de liens avec des expériences personnelles, la description de traits narratifs, l'interprétation de significations symboliques et le jugement qualitatif global. Tous ces chercheurs soulignent la difficulté, pour l'enseignant, d'évaluer cette pédagogie de la participation personnelle en se basant sur des critères qui, pour subjectifs qu'ils soient, n'en risquent pas moins de circonscrire de façon étriquée une prétendue participation du lecteur. J'ai travaillé moi-même (Lebrun, 1992, 1993), selon une approche conjugant les théories de Rosenblatt et celles de Langer, sur les **niveaux d'imprégnation par le texte** (c'est-à-dire : contact, immersion, projection personnelle et distanciation) et elles remportent mon adhésion, surtout pour le primaire.

1.3. L'enseignant, « magister » ou animateur ?

Permettant l'exploration littéraire, l'enseignant choisit des œuvres significatives, riches de possibilités interprétatives. Il varie les portes d'entrée dans l'œuvre grâce à des méthodes interactives. Le climat de sa classe lui importe : l'accueil aux opinions d'autrui est de mise, dans une ambiance chaleureuse, exempte de compétitivité et de conformisme. **Dans un premier temps**, l'enseignant laisse émerger, sans censure, les diverses possibilités de signification. Ainsi, il ne s'inquiète pas trop de l'aspect formel des réactions orales ou écrites, afin de ne pas étrangler la spontanéité des jeunes lecteurs. Il tente de trouver des points de contact entre ses élèves pour les discussions futures. Ce n'est que **dans un second temps** qu'il leur apportera son expérience structurée sur le savoir littéraire, les incitant ainsi à poursuivre plus loin la réflexion et l'analyse.

Dans un colloque sur l'enseignement de la littérature tenu à Cerisy en 1970 (Dobrovsky et Todorov, 1981) réunissant, entre autres, Dobrovsky, Greimas et Barthes, et qui a fait date en cette matière, on a reconnu la primauté du rôle de l'enseignant, médiateur de culture et transmetteur du contexte socio-culturel du texte. On y a évoqué les pratiques soucieuses de polysémie et de pluralisme axiologique. On y a surtout situé l'expérience littéraire dans le cadre plus vaste de l'**expérience esthétique**, qui est de l'ordre non de l'intellect, mais de l'affect. Pour cela, il faut, non pas tant parler de l'œuvre, mais **laisser parler l'œuvre** :

« Cette voix [celle de l'écrivain], le professeur, s'il est digne de sa fonction, lui prête la sienne. Il lui offre sa personne. Dès lors, support de désir et de répulsion, lieu et chair de l'affect, il se montre, s'exhibe. Toute estrade est un tréteau. Acteur, professeur : histrions par qui s'incarne le verbe. » (Dobrovsky et Todorov, 1981, 18)

1.4. L'élève lecteur : un interprète

Grâce à l'aspect interactif de la pédagogie de la réponse, l'élève oscille de la sphère privée à la sphère publique. En évoquant le texte (oralement ou par écrit), il prend conscience de lui-même et du monde ambiant. Parfois, le langage qu'il utilise est celui de l'auteur : c'est ce qu'Isler (1976) appelle la « synthèse passive ». S'il pousse plus loin l'aventure, en s'impliquant davantage, s'entame alors **une véritable conversation avec le texte** : il y a appropriation, recontage, paraphrase, retours sur des détails, devinettes, questions, associations personnelles, décodage culturel. L'activité inférentielle est intense, à ce stade de réaction à la fois intime et expressive. Poussant plus loin son engagement, le jeune lecteur peut laisser poindre son esprit critique et utiliser les techniques argumentatives. Les inférences deviennent plus créatives et culturelles. Les processus et activités ici décrits sont récurrents, et d'autant plus intenses que le lecteur est plus « doué ».

En fait, on reconnaît un jeune lecteur habile en ce qu'il assume, à sa façon, la significativité du texte. Loin de se laisser rebuter par ses aspérités, il persévère. Il croit à la communauté d'apprentissage pour bâtir le sens du texte. Bien qu'il ait intégré certaines valeurs institutionnelles (ainsi, l'adoption de certaines techniques d'analyse), c'est surtout un lecteur ludique, pour qui compte le plaisir, l'illumination, et que les contrats figés de lecture ennui. Il lui faut **des balises souples**.

1.5. Et l'affectivité ?

L'éducation littéraire est **à la fois objective et subjective**. Elle suppose que le texte, en tant qu'objet d'art, soit soumis à l'analyse. L'élève, comme l'enseignant, y apporte ses préjugés, ses sympathies personnelles. Il ne peut toutefois recourir ni à un langage savant, ni au test de la durabilité, ou à l'histoire, pour définir ou étayer ses jugements : en conséquence, ceux-ci semblent parfois marqués du sceau de la naïveté.

Par la lecture littéraire, l'élève développe son degré de conscience face à la réalité extérieure et face à lui-même : c'est une rencontre créative esthétique où objet et sujet se dissolvent, rendant ainsi compte de l'unicité de l'œuvre d'art. C'est en ce sens que Barthes (1973) parle de l'œuvre d'art comme simulacre destiné non à copier la vie et l'expérience, mais à faire sens. L'émotion du lecteur traduit cette imprégnation de la valeur expérientielle de l'œuvre. Elle est à la fois cognitive, puisqu'elle informe sur soi et permet d'évaluer l'objet qui l'a causée, et affective, puisqu'elle est de l'ordre du ressentir. Ajoutons que l'émotion est imprégnée de formes culturelles particulières auxquelles le lecteur s'identifie.

Certains parlent de l'éducation des émotions. Pour ma part, je ne vais pas aussi loin et éprouve même quelque difficulté à parler, à l'égal de Krathwohl et al. (1964) d'une taxonomie d'objectifs affectifs. Tout au plus peut-on vouloir que l'élève développe une réponse adéquate face à l'originalité d'une œuvre littéraire, réponse en conformité avec son tempérament. Il faut ici parler de « prin-

cipe de plaisir », de « *playing* », ou jeu gratuit, par opposition au « *game* », ou jeu régi par des règles strictes, selon la célèbre dichotomie de Winnicott (1971).

2. UNE EXPÉRIENCE DE PÉDAGOGIE INTERACTIONNISTE AU PRIMAIRE

2.1. Contexte et objectifs du projet

De 1990 à 1994, j'ai expérimenté la pédagogie de la réponse au texte littéraire chez des enfants du primaire. Notre groupe de recherche, LALA (ou Lecture Accompagnée, Littérature Apprivoisée), auquel Monique Le Pailleur, de l'Université d'Ottawa, s'est jointe pour la première année seulement, comprenait également deux conseillers pédagogiques de la région Laval-Laurentides-Lanaudière, Pierre Achim et Victor Guérette, de même qu'une dizaine d'enseignants œuvrant dans les classes de la 3^e à la 6^e primaire, soit avec les petits de huit à douze ans. Le Ministère de l'Éducation du Québec (dorénavant MEQ) et les commissions scolaires concernées ont généreusement contribué au financement du projet et au dégrèvement ponctuel des enseignants. Nous nous plaisons à dire qu'il s'agissait d'une véritable **recherche-action**. Celle-ci est née des besoins du milieu, qui a requis une aide externe. Les objectifs et modalités du projet ont été définis conjointement par les enseignants et les chercheurs. Le processus a été cyclique, les premières observations sur le terrain nourrissant les réflexions et l'ajustement des instruments, et ceux-ci permettant à leur tour l'enrichissement des méthodes.

Notre groupe de recherche a été grandement inspiré par les théoriciens de la réception, et plus particulièrement par les écrits de Rosenblatt sur la transaction esthétique. À l'époque où naissait le projet, en 1990, on discutait du contenu d'un nouveau programme ministériel de Français. Tant les spécialistes universitaires que les conseillers pédagogiques et les enseignants désapprouvaient la brièveté des textes narratifs inclus dans le matériel pédagogique approuvé par le MEQ. Il leur semblait qu'on ne pouvait faire vivre une véritable expérience littéraire à l'aide de fragments. De plus, l'équipe de conception du projet (universitaires et conseillers pédagogiques) s'inquiétait de la surabondance des objectifs cognitifs reliés à la lecture dans les programmes, de la quasi-oblitération des objectifs affectifs et du silence complet sur les méthodes interactives, auxquelles on préférait dorénavant les « stratégies », dans une pédagogie soucieuse de la comptabilisation des rendements explicites.

L'objectif premier de notre groupe est vite devenu le développement d'une méthodologie d'exploitation du texte narratif qui magnifie le sens du mot lecture. Pour y arriver, nous devons bâtir et valider, de façon exploratoire un véritable plan d'études comportant : 1) un corpus de textes ouvert et adapté aux huit à douze ans ; 2) une série de formules pédagogiques privilégiant les relations personnalisées avec le texte, mais également la construction sociale ; 3) une grille d'indicateurs d'apprentissage du littéraire qui fasse la part de l'implicite, de l'implication tant des élèves que des enseignants. C'est dans cet esprit que nous avons entrepris une étude descriptive qui s'apparentait par bien des côtés à une recherche-action.

2.2. Méthodologie

2.2.1. Les textes

Je reprendrai ici les trois points évoqués plus haut concernant le plan d'études. Au chapitre du choix des textes, l'équipe de conception a opéré un premier déblayage en consultant les listes bibliographiques et les sélections de la SDM (Services documentaires multimédia, organisme para-public analysant annuellement tous les livres de littérature jeunesse [dorénavant LJ], tant français que québécois) et de Communication Jeunesse (organisme voué à la promotion de la lecture et publiant annuellement une sélection de ceux-ci). Pour des raisons de coûts et de facilité d'accès, **nous avons privilégié les livres québécois**, bien que les ouvrages français aient également trouvé leur place.

Une didactique du littéraire ne saurait passer sous silence l'extraordinaire efflorescence du corpus de **littérature de jeunesse**, depuis quelques décennies. Des revues entières lui sont consacrées, des colloques se penchent sur ses caractéristiques. Malheureusement, peu d'enseignants l'utilisent systématiquement, sauf dans les approches américaines du journal dialogué. Une récente enquête de l'Institut national de recherche pédagogique (cf. Manesse et Grellet, 1994), démontre dans quelle suspicion les enseignants (des collèges en France) tiennent encore ce corpus. Pour définir la littérature de jeunesse, nous empruntons les termes de Soriano (1991, 30) : « une communication écrite de type ludique entre un destinataire adulte et un destinataire qui ne dispose pas encore des maturations, des connaissances et de l'expérience qui caractérisent l'âge de raison ». La typologie de ces ouvrages, tout aussi complexe que celle de la littérature pure et dure, couvre l'album (pour les plus jeunes, puisqu'il est illustré), les genres narratifs brefs et longs (conte, roman), la bande dessinée, la poésie et les documentaires.

On a souvent souligné le fait que la littérature de jeunesse se réclame d'une appartenance à deux champs : éducatif et littéraire. En plus d'être soumise à des normes qu'on pourrait appeler sémiotiques et rhétoriques, elle doit donc respecter certains traits psycho-pédagogiques (ex. : conception de l'enfance, traits culturels implicites et explicites, parallélisme entre la structure du texte et le degré de développement cognitif). On considère généralement les jeunes comme vulnérables, influençables, limités dans leurs expériences, spontanés, créateurs et en état d'apprentissage perpétuel. On présume donc qu'il leur faut une littérature insistant sur l'action, l'enfance et ses divers points de vue, « innocents » de préférence, donc des textes simples, optimistes, flirtant avec le merveilleux. Osons le mot, des textes didactiques, qui leur proposent des modèles concernant le beau, le bon et le bien, des textes où s'ordonne la célébration triomphaliste des valeurs. D'aucuns (cf. Blampain, 1979) ont critiqué le pédo-centrisme, la lisibilité immédiate, la redondance sémantique et la téléologie insistante des récits proposés à la jeunesse. Certes, un certain corpus de littérature de jeunesse, sous prétexte d'intelligibilité immédiate, prêche par excès de didactisme : les effets de style y sont généralement moins élégants que dans la Littérature avec un grand « L », mais il existe suffisamment d'**œuvres valables** pour qu'on les propose aux élèves en lieu et place des textes courts des manuels.

Pour que la littérature devienne un outil didactique intéressant, il convient de ne pas transiger avec son degré de lisibilité et ses qualités intrinsèques d'écriture. Ajoutons qu'il est urgent d'instruire les enseignants à propos du riche inventaire d'œuvres disponibles, quitte à inscrire carrément celles-ci au programme au primaire et dans les premières années du secondaire. Depuis quelques années, des ouvrages de nature didactique proposent à l'enseignant des démarches d'exploitation. On peut songer, entre autres, à l'essai de Decréau (1994), basé sur l'exploitation de la personnalité du héros et le phénomène de la série, de même qu'à celui de Léon (1994), offrant des parcours d'analyse du texte narratif basés uniquement sur la littérature de jeunesse. Allant plus loin, un mouvement qui a pris sa source aux États-Unis, mais qui s'affirme de plus en plus des deux côtés de l'Atlantique, propose d'**unifier classe de lettres et bibliothèque**. Ce mouvement, comme le fait remarquer Fraisse (1993), est inséparable de l'affirmation de la littérature de jeunesse, de la multiplication des éditions bon marché et de démarches éditoriales dynamiques. Il n'a rien d'une intrusion, mais reflète plutôt une redéfinition de la dimension sociale de la lecture : il comble un tant soit peu le hiatus longtemps entretenu entre lecture privée et lecture publique, entre lecture de plaisir et lecture scolaire.

Ayant présentes à l'esprit les remarques de Blampain (1979) concernant les sélections indues opérées par l'appareil scolaire en LJ, de même que les régulations discursives de la LJ imposées par les instances éditoriales au nom du moralisme, et de la lisibilité (ainsi, la redondance sémantique et la téléologie du récit), nous avons veillé à ne pas choisir des histoires trop pédocentriques, préféré les personnages conflictuels, les ancrages sociaux diversifiés, une écriture qui n'imité pas servilement l'oral, mais s'en démarque avec fantaisie ou poésie. Bref, nous ne voulions pas un objet commercial, mais un **produit esthétique**, au thème accrocheur, aux personnages susceptibles de créer des identifications variées. Ainsi, côté québécois, nous avons élu de tout cœur, et les enfants avec nous, Félix Leclerc, Roch Carrier, Lucile Papineau, Gilles Gauthier et Cécile Gagnon, pour n'en nommer que quelques-uns.

Les textes choisis par l'équipe de conception circulaient ensuite chez les enseignants avant que l'on n'arrête le choix définitif pour tel groupe d'âge (les 8-10 ans, ou les 11-12 ans) et en fonction de telle formule pédagogique. On achetait ensuite suffisamment de livres pour une classe entière, en prévoyant un système de rotation pour les autres.

2.2.2. Les formules pédagogiques

Pour mettre en valeur ces textes, il convenait de les **présenter** de façon nouvelle et dynamique aux élèves. Les six formules choisies ne satisfont probablement pas les obsédés de l'objectif et de la psychométrie, mais elles ont l'avantage d'être interactives, conviviales, expérientielles, et, en ce sens, de solliciter l'imaginaire. Les quatre premières formules (soit le questionnement réciproque, la discussion en grand groupe, la discussion en petit groupe et le croquis) supposent que l'on explore ensemble des parties de roman afin de susciter l'appétence. L'œuvre entière est ensuite laissée à la disposition des élèves : on recourt alors aux formules combinées du journal dialogué et du roman apprivoisé.

Le **questionnement réciproque**, ou partagé (Fortier, 1983), suppose que l'enseignant découpe en segments significatifs un texte suffisamment long pour permettre une expérience de lecture véritable. Les segments sont ensuite lus silencieusement, un par un. Après le premier, l'enseignant interroge les élèves, à la seconde séquence, c'est l'inverse qui se produit. L'élève prend ainsi, de façon intermittente, le relais de l'enseignant en l'interrogeant lui-même, ou encore en interrogeant ses pairs de la classe, sur la signification de certaines séquences du texte. Ainsi, l'enseignant peut « modéliser » (expression héritée de la technique de l'enseignement stratégique) sa réponse, c'est-à-dire s'afficher lui-même comme un modèle de lecteur, démontrer qu'il est en état de recherche, susciter des questions plus difficiles, donc des réponses plus complexes et nuancées. Un travail d'**objectivation** termine la séance afin de clarifier les termes difficiles ou les phrases complexes, s'il y a lieu. Pareille activité rend évident aux yeux de l'enseignant le fait que la compréhension est différente d'un élève à l'autre et que toutes les interprétations fondées textuellement ont le droit de coexister

La méthode de **discussion en grand groupe** habilite l'élève à l'écoute de l'opinion d'autrui, au développement d'une argumentation par confrontation de différents points de vue, au respect des tours de parole, à l'activation et à la structuration des savoirs antérieurs. L'enseignant y joue un rôle délicat de modérateur. Dans la **discussion en petit groupe** de quatre ou cinq, l'élève, surtout le plus timide, peut exprimer souvent son point de vue, raffiner ses hypothèses, émettre ses doutes, demander des clarifications, car les tours de parole sont plus fréquents. L'enseignant encadre le travail des diverses équipes, s'assure du taux de participation et stimule les plus faibles. En général, les deux types de discussion favorisent l'émission d'hypothèses. Elles favorisent les activités cognitives telles que l'expression d'opinion, l'argumentation, la formulation ou la clarification d'un problème. En ce sens, la discussion est éminemment « constructiviste ».

La quatrième formule, le **croquis**, favorise la jonction de l'imagerie personnelle au texte de départ. Il s'agit, à dire vrai, d'une ébauche qui cristallise quelques moments de la compréhension de la trame du récit. Après la lecture silencieuse du texte, l'élève est invité à se fermer les yeux, à visualiser mentalement l'histoire et à en illustrer trois moments : le début, le milieu et la fin. Les lignes de force de l'interprétation importent davantage que la finesse du détail. L'échange de croquis et la verbalisation que ceux-ci suscitent font surgir les représentations, les interprétations.

Les deux dernières formules, le **roman apprivoisé** et le **journal dialogué**, fonctionnent en symbiose. Après avoir fait vivre aux élèves les quatre activités précédentes à l'aide d'extraits de romans, l'enseignant choisit cette fois des œuvres entières et plus complexes, dépassant même, dans certains cas, le niveau apparent de lecture d'une classe donnée et les analyse de façon intensive à raison de deux heures par semaine, durant environ un mois : c'est le roman apprivoisé. Une exploitation ainsi condensée en un court laps de temps permet de préserver l'intérêt et de répondre à l'enthousiasme des jeunes lecteurs. Pour plusieurs, c'est la première lecture d'une œuvre complète : on vainc

la phobie de lire un texte plus long et plus difficile que d'habitude. On prévoit, pour chaque chapitre, des activités d'animation spécifiques (ex. : écriture d'une chanson inspirée par la trame du récit, dramatisation d'une scène, etc.). Le rôle de l'enseignant y est très actif, puisqu'il doit maîtriser divers aspects de l'œuvre et planifier de façon souple. Quant au journal dialogué (Lebrun, 1994), il s'agit des réactions écrites par l'élève au fil de ses lectures, des questions qu'il se pose, des remarques qu'il émet. L'enseignant, ou des pairs bien choisis, y répondent ponctuellement. Il est important que tous les échanges épistolaires soient consignés dans le même cahier : s'y fait jour, par strates successives, le mûrissement du lecteur à travers ses interprétations. Pour l'aider, on lui suggère des « traces » possibles (ex. : jugements sur un personnage, dessin de la scène préférée, belle citation avec explication du choix). L'enseignant ne note pas, mais vérifie, au fil des pages, l'affinement des réactions et rajuste au besoin le tir.

2.3. Les instruments

Nous avons recueilli, durant trois ans, les **traces écrites** des élèves, de même que les **enregistrements oraux** des activités de classe. Pour analyser extensivement cette masse de documents, nous avons développé **deux grilles**, celle des **indicateurs d'apprentissage** (chez l'élève) et celle des **interventions pédagogiques** (de l'enseignant). La première de ces grilles est en annexe. Ces deux instruments sont construits selon les principes de la recherche qualitative, c'est donc dire qu'elles sont fondées sur notre observation des performances des élèves et des interventions de leurs enseignants. Nous en avons fait une première version, que nous avons par la suite raffinée au moment du codage.

Nous sommes également redevables à Langer (1990) et à sa façon d'analyser les « **postures** » du **jeune lecteur**. Ainsi, la grille des indicateurs d'apprentissage comporte quatre positions par rapport au texte : 1) l'infiltration (ex. : mise en branle des connaissances antérieures, examen des indices textuels) ; 2) la promenade dans le texte (ex. : analyse des motivations des personnages, établissement de relations logiques) ; 3) le rapport à soi et l'appropriation (ex. : réflexion du lecteur sur sa vie et celle des autres) ; 4) l'objectivation de l'expérience esthétique, i.e. la distanciation de l'univers textuel. Chacune de ses quatre postures de lecture fait l'objet d'une ventilation fine quant aux réactions possibles des jeunes lecteurs. On peut découvrir, pour tel texte, combien de fois, par exemple, on s'est interrogé sur les mobiles d'un personnage, combien de fois on sollicite l'explicitation d'un thème, combien de fois on se livre à des rétrospections, à des anticipations, etc. La grille des interventions pédagogiques permet de juger si l'enseignant s'attarde aux procédures ou au contenu même de l'activité. Confrontée à la précédente, sur un texte précis, avec un enseignant donné, elle permet de faire émerger les réactions enseignantes porteuses de signification (ex. : encourager l'esprit critique, amener à discuter des valeurs, encourager à développer son point de vue).

2.4. Les résultats

Il ne peut être question de statistiques dans le format restreint de cet article. Nous avons fait passer à tous les élèves un **test d'attitudes face à la lecture** à la fois en début et en fin d'années. Il s'agit du test de Heatington (1976), qui comporte 24 questions à choix multiples du type suivant : « Profitez-vous de vos moments de loisir à l'école pour lire un livre ? », ou encore « Aimerez-vous avoir une bibliothèque pleine de livres à la maison ? ». Ce test a été validé auprès d'une population semblable à la nôtre ; son coefficient de fidélité est de 0,87. Nous l'avons passé à nos huit groupes d'élèves en début et en fin d'année scolaire. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, l'un des huit groupes n'a pu subir le postest. Les calculs sur SPSS révèlent des **changements significatifs d'attitudes** dans le sens d'une amélioration dans quatre classes sur sept, les trois autres ayant connu des changements d'attitudes négatifs, mais non significatifs statistiquement. L'augmentation des attitudes positives dans plusieurs classes est d'autant plus satisfaisante pour nous que, selon plusieurs recherches américaines (voir Viola, 1990), c'est vers 11-12 ans que se produit une désaffection irrémédiable vis-à-vis la lecture.

De plus, et nos statistiques le démontrent, **les perceptions** de nos jeunes lecteurs **s'affinent**, au fil de l'année. C'est ainsi que l'on discerne une surabondance des réactions du premier type, mais une moins grande place de celles du quatrième type, chose normale avec un public de jeunes lecteurs. Cependant, vers la fin d'une année scolaire, les indicateurs des troisième et quatrième types se font un peu plus présents. Comme ceux-ci demandent un effort de réflexion qui dépasse la simple lecture littérale, le résultat n'est guère étonnant : **l'objectivation de la lecture s'apprend**, sous la houlette de l'enseignant. Nous avons relevé ces grandes tendances en compilant les réactions des enfants (déjà enregistrées, puis retranscrites sur papier) selon les indicateurs d'apprentissage de l'annexe 1. Nous citons, à l'annexe 2, quelques exemples de réactions d'élèves qui suivent la grille des indicateurs d'apprentissage de l'annexe 1. On peut présumer, en les lisant, à quel point a été long et délicat le codage des données.

Nous avons demandé des rapports d'étapes aux enseignants, avec lesquels nous avons travaillé assidûment l'équivalent de six jours pleins annuellement, à la fois pour la rédaction des documents pédagogiques et pour l'ajustement de nos méthodes. Ils sont unanimes : les petits n'ont pas l'impression d'être en classe durant les heures du projet LALA, mais plutôt de s'amuser. Face à cet **engouement**, une de nos enseignantes a quasi abandonné son programme officiel pour faire passer les notions de français à travers la LJ. Les autres, bien qu'enthousiastes, ont résisté à la tentation, au nom de la sacro-sainte évaluation si chère aux programmes québécois, à l'instar de ce qui se passe aux États-Unis. Comment, en effet, évaluer le plaisir de lire ? Comment noter le journal dialogué d'un élève qui livre des remarques intelligentes sur un texte, mais qui fait encore beaucoup de fautes ?

Je ne peux toutefois m'empêcher de mettre un bémol à ce bel enthousiasme. En effet, comme nous avons enregistré sur cassette audio et parfois vidéo tous les échanges du questionnement réciproque, des discussions et du

croquis, j'ai pu remarquer que **les enseignants** eux-mêmes, malgré leur bonne volonté et leur compréhension des objectifs du projet, **retombaient parfois dans leurs méthodes traditionnelles** en restreignant la prise de parole des élèves, en recherchant une réponse « conforme » à des attentes déjà fixées, ou encore, dans le journal dialogué, en se montrant plus enthousiastes à corriger les fautes qu'à répondre à chaque élève de façon personnalisée. Pour que le projet se généralise, il faudrait sans doute non seulement contrôler les styles d'enseignement, mais également la maturation des sujets sur une année. Il y aurait également intérêt à prévoir des groupes contrôle. Telle quelle, la recherche ici décrite demeure exploratoire et descriptive. Ces limites étant admises, je crois que le projet LALA a favorisé la construction du savoir à travers les échanges.

CONCLUSION

La pédagogie de la lecture n'a pas encore pris massivement le tournant expérientiel. Comme le dit Viala (1994), l'école propose toujours un modèle de réception faussé : il y a réduction du littéraire à de petits fragments de grandes œuvres, souvent mal contextualisés. L'élève fait semblant de faire de vraies lectures, il mime la lecture légitimée. Et pourtant, comment faire aimer la lecture si on encourage cette expérience partielle, pauvrement didactique, sans appropriation véritable. À moins de faire vivre en classe des textes vrais, on laissera les élèves sombrer dans l'apathie intellectuelle, ou, ce qui est aussi pire, dans l'illettrisme culturel.

RÉFÉRENCES

- ATWELL, N. (1987) : *In the middle : Writing, reading and learning with adolescents*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- BARTHES, R. (1973) : *Le plaisir du texte*. Paris, Seuil
- BEACH, R. (1987) : Strategic teaching in literature. In B.F. Jones (Ed.). *Strategic teaching and learning : cognitive instruction in the content areas* (pp. 135-160). Alexandria, VA, Association for supervision and curriculum development.
- BLAMPAIN, D. (1979) : *La littérature de jeunesse pour un autre usage*. Bruxelles, Nathan/Labor, coll. Dossiers pédagogiques.
- BLEICH, D. (1978) : *Subjective criticism*. Baltimore, John Hopkins University Press.
- BLEICH, D. (1989) : Reconceiving literacy, language use and social relations. In Anson, C.M. *Writing and response. Theory, practice and research*. (pp 15-36) Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English
- CORCORAN, B. (1990) Reading, re-reading, resistance : versions of reader response. In Hayhoe, M. et Parker, P. *Reading and response*. (pp 132-146) Philadelphia, Open University Press.
- DECRÉAU, L. (1994) : *Ces héros qui font lire*. Paris, Hachette.

- DOUBROVSKY, S. et TODOROV, T. (sous la direction de) (1981) : *L'enseignement de la littérature. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de français*. Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- FARRELL, E.J. et SQUIRE J.R. (eds), (1990) : *Transactions with literature. A fifty year perspective*. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- FORTIER, G. (1983) : La méthode du questionnement réciproque. *Québec français*, n° 52, 57-59.
- FRAISSE, E. (1993) : L'école, lieu de lecture. In C.A. Parmegiani (Ed.) *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants* (pp. 176-184), Paris, Cercle de la librairie
- GRAVES, D. (1989) : Research currents : when children respond to fiction. *Language Arts*, 66 (7), 776-783.
- HEATINGTON, B.S. et ALEXANDER J.E. (1976) : Heatington intermediate scale. In J.E. Alexander et R.C. Filler. *Attitudes and reading*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- HOLLAND, N. (1976) : The new paradigm : subjective or transactive ? *New literary history*, n° 7, 335-346.
- ISER, W (1976) : *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles, Mardaga.
- JAUSS, H.R. (1978) : *Pour une esthétique de la réception*. Paris, Gallimard.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. et MASIA, B. (1964) : *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2 : domaine affectif* (traduit de l'américain en 1980 par M. Lavallée), Sillery, Les Presses de l'Université du Québec.
- LANGER, J. (1990) : Understanding literature. *Language Arts*, 67 (8), 812-823.
- LEBRUN, M. et LE PAILLEUR, M. (1992) : De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits. dans *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage* (dir. C. Préfontaine et M. Lebrun). (pp 183-200). Montréal, Logiques.
- LEBRUN, M. (1993) : Des formules pédagogiques nouvelles pour des textes narratifs au primaire. dans *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français* (dir. M. Lebrun et M.-C. Paret). (pp. 188-193). Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- LEBRUN, M. (1994) : Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec français*, été 1994, 34-36.
- LEON, R. (1994) : *La littérature de jeunesse à l'école*. Paris, Hachette.
- MANESSE, D. et GRELLET, I. (1994) : *La littérature du collège*. Paris, INRP/ Nathan pédagogie.
- PURVES, A. et RIPPERE, V. (1968) : *Elements of writing about a literary work : A study of response to literature*. Research report no 8, Urbana, Ill., National Council of Teachers of English.
- PURVES, A. (1975) : Research in the teaching of literature. *Elementary english* 52, 463-466
- RICHARDS, I.A. (1929) : *Practical criticism. A study of literary judgment*. New-York, Harcourt, Brace and Company.

- ROSENBLATT, L. M. (1938) : *Literature as exploration*. New-York, The Modern Language Association of America
- ROSENBLATT, L.M. (1978) : *The reader, the text, the poem*. Carbondale, Ill. : Southern Illinois University Press.
- SORIANO, M.(1991) : Littérature de jeunesse. In R. Estivals et F. Richaudeau (éd.). *Les sciences de l'écrit. Encyclopédie internationale de bibliologie* (pp. 380-382). Paris, Retz.
- VIALA, A. (1994) : Rhétorique du lecteur et scholitudes. In Saint-Denis, J., *L'acte de lecture*. (pp 291-304). Québec, Nuit blanche éditeur.
- VIOLA, S. (1990) : *Les effets de l'intégration de la littérature de jeunesse de fiction au programme régulier de français sur les attitudes en lecture des élèves de sixième année du primaire*. Mémoire de maîtrise. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- WINNICOTT, D. (1971) : *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris, Gallimard.

ANNEXE 1 : GRILLE DES RÉACTIONS DES ÉLÈVES ; INDICATEURS D'APPRENTISSAGE

1. Du dehors vers le dedans :

l'infiltration ou entrée dans le texte

- 1.1. S'interroger sur la signification d'une expression, d'un nom de personnage ou de lieu.
- 1.2. Apprivoiser... (ou s'interroger sur) (informer pairs/prof. sur) le contexte, l'intrigue.
- 1.3. Mettre l'accent sur (ou s'interroger sur) les caractéristiques spatiales, temporelles, physiques.
- 1.4. Mettre l'accent sur les caractéristiques des personnages... (ou s'interroger sur).
- 1.5. Mettre l'accent sur le nombre de pages que contient le livre.
- 1.6. Mettre l'accent sur le genre de livre (ex. : aventures, policier, roman d'amour).

2. En dedans et en explorant :

la promenade ou exploration du sens

- 2.1. Discuter de la familiarité avec le sujet (héros).
- 2.2. Discuter de la vraisemblance/nature du caractère du héros, du contexte, de l'intrigue, des thèmes.
- 2.3. Émettre des hypothèses sur les mobiles des conduites des personnages ; les causes des événements ; les suites à donner à l'histoire.
- 2.4. Inférer le contexte, s'il est imprécis.
- 2.5. Établir des relations logiques de cause, de but, de moyen, de conséquence.

- 2.6. Jouer avec l'ordre linéaire en faisant des rétrospections ou des anticipations.
- 2.7. Tirer des conclusions des indices fournis.

3. Du dedans vers le dehors : la sortie, ou le rapport à soi et au monde

- 3.1. Tirer une leçon de vie (morale) valable pour soi (ex. : j'ai appris que...).
- 3.2. Comparer les personnages du récit avec ceux de sa vie. de façon anecdotique ou reliée à des valeurs.
- 3.3. S'identifier explicitement à un personnage, explicitement, en adoptant son point de vue, ou implicitement (ex. : j'aurais aimé vivre comme...).
- 3.4. Évoquer des souvenirs personnels reliés à des éléments du texte...
- 3.5. Inciter à l'échange de confidences (expériences, lectures...).

4. Vers le dehors, mais en regardant en arrière : l'objectivation de l'expérience esthétique

- 4.1. Porter un jugement critique sur les valeurs, la sollicitation de l'imaginaire, les façons d'aborder le sujet, les thèmes, le réalisme, le niveau de langue, le déroulement de l'intrigue.
- 4.2. Comparer l'œuvre avec d'autres œuvres similaires (ex. : le héros comme archétype).
- 4.3. Apprécier l'œuvre sur le plan informatif.
- 4.4. Apprécier l'œuvre sur le plan littéraire, par le biais du style, de la structure.
- 4.5. S'interroger sur l'auteur comme personne, comme écrivain.
- 4.6. Être prosélyte (ex. : avoir l'intention de recommander l'œuvre à des amis).

ANNEXE 2 EXEMPLES D'INDICATEURS D'APPRENTISSAGE SELON LE TABLEAU 1 (TOUS TEXTES ET FORMULES PÉDAGOGIQUES CONFONDUS)

1- Du dehors vers le dedans : l'infiltration ou entrée dans le texte

- 1.1. Qu'est-ce que ça veut dire « horreur » ?
- 1.2. Pourquoi ce titre là ? Parce qu'il n'y a pas de guerre, là-bas. Tout le monde vit en paix.
- 1.3. L'avocat et le géranium, ce sont des arbres avec des fruits ?
- 1.4. Il est comme son père et sa mère. Son père et sa mère parlaient comme ça.

**2- En dedans et en explorant :
la promenade ou exploration du sens**

- 2.2. Peut-être que c'est un rêve. Il s'est déguisé dans le rêve, il a regardé dans le miroir.
- 2.3. Au début, l'enfant ne se disputait pas avec son père, mais il ne lui parlait pas : j'aurais aimé savoir pourquoi.
- 2.4. Là, Tim a su que son père était plus gentil parce qu'il lui permettait de garder le chat.
- 2.5. Oui, il avait beaucoup d'amis parce qu'il leur donnait des bonbons.
- 2.6. Je pense que le petit garçon va se faire plein d'amis.
- 2.7. Ça ne se peut pas qu'il aille la chercher, parce que la mère de son amie est venue lui porter son foulard et sa mitaine (moufle).

**3- Du dedans vers le dehors :
la sortie ou le rapport à soi et au monde**

- 3.1. Moi, j'ai aimé la fin parce qu'elle m'a fait réfléchir un peu fort.
- 3.2. Ce personnage me fait penser à quelqu'un comme Samuel (enfant de la classe), qui aime ça faire des blagues.
- 3.3. Parce que j'aimerais voir comment est la pollution là-bas, ou bien s'il n'y en a pas. Puis essayer de régler le problème de la pollution sur la terre.
- 3.4. Ça ne ressemble pas du tout à ce que je mange au déjeuner.

**4- Vers le dehors, mais en regardant en arrière :
l'objectivation de l'expérience esthétique**

- 4.1.1 J'ai aimé la fin parce que le père est plus gentil qu'avant.
- 4.3. Moi, j'aimerais ça essayer ça parce que c'est agréable, puis ça me permettrait d'en apprendre plus sur le sorcier.
- 4.4. Moi, il y a une chose qui me fait peur en regardant des livres comme ça, parce que, comme je disais, le subconscient, à la longue, ça peut détruire la langue parce que là, y'a peut-être des mots qui ne sont pas bons. On mélange l'anglais avec le français.
- 4.5. L'auteur, là, est-ce qu'il vient de France ?

QUE DEVIENT LA LITTÉRATURE ENFANTINE LORSQU'ON LA LIT AUX ENFANTS D'ÉCOLE MATERNELLE ?

Francis GROSSMANN,
Université Stendhal, Grenoble 3
Équipe de recherche LIDILEM/IVEL

Résumé : Les albums destinés aux jeunes enfants ne peuvent être analysés en dehors du statut communicationnel spécifique qui est le leur, mais aussi de leur contexte d'utilisation. On présente ici quelques résultats d'une enquête par entretiens et par questionnaires menée au niveau de l'école maternelle ; il s'agit, à partir d'une étude du répertoire et des textes, de mieux comprendre comment les albums sont utilisés au cours de l'interaction verbale, lors des moments de lecture magistrale.

Les définitions du littéraire sont nombreuses, et contradictoires. Plutôt que de chercher à définir la littérarité dans son improbable quintessence, je me placerai ici résolument **du côté de ses usages**. La « littérature », dans le sens réducteur auquel je la limiterai volontairement, correspond à un ensemble de pratiques réglées, au sein d'un champ spécifique, constitué historiquement. Mon propos est d'explorer certains confins de ce champ, confins dont le caractère excentré s'explique par deux facteurs principaux :

- a) le fait qu'il soit question ici de livres et de textes destinés à de très jeunes enfants, ce qui leur confère un statut communicationnel spécifique ;
- b) le fait que je m'interroge sur l'utilisation qui en est faite au sein d'une institution éducative particulière, l'école maternelle.

Les résultats présentés sont issus principalement de trois sources, détaillées dans mon travail de thèse : une analyse de corpus de textes et de livres destinés aux jeunes enfants (1), une enquête **par entretiens** et une autre **par questionnaires**. J'ai ainsi recueilli 203 questionnaires, remplis par des enseignants de maternelle en poste dans quatre départements différents (Nord, Pas de Calais, Moselle, Haute-Savoie) (2). Les entretiens ont été réalisés auprès d'une vingtaine de témoins de moyenne et grande section.

Après avoir défini quelques unes des caractéristiques du répertoire, j'indiquerai en quoi cet objet textuel particulier qu'est l'album fournit une base spécifique à l'interaction verbale. Je fournirai ensuite quelques résultats concernant les « lectures magistrales », c'est-à-dire ces moments durant lesquels, à l'école maternelle, l'enseignant(e) lit des textes à ses élèves.

1. LE RÉPERTOIRE TEXTUEL

Le répertoire textuel de l'école maternelle a subi depuis une vingtaine d'années de **profonds bouleversements** ; il est marqué par les orientations successives que subit la pédagogie à l'école maternelle, mais aussi par l'évolution qui va voir les livres pour enfants conquérir progressivement l'espace scolaire. On peut isoler des moments de va et vient entre deux tendances toujours concurrentes au sein de l'école maternelle française, et qui s'actualisent différemment suivant les contextes :

a) l'**objectif didactique** qui fonde la spécificité de la maternelle par rapport aux crèches et garderies, et qui conduit à insister sur l'apport d'informations que peuvent fournir les lectures ;

b) le **souci de l'épanouissement de l'enfant**, de son développement psychologique et physique, qui aboutit à privilégier les activités d'expression.

Cet **équilibre** délicat peut **parfois être rompu** dans un sens ou dans un autre ; ainsi, dans les années 70, le balancier penche nettement en faveur de l'expression et de l'imaginaire ; l'influence d'un psychanalyste comme B. Bettelheim conforte l'idée que l'utilisation du conte répond aux besoins affectifs de l'enfant. Cependant, il faut se garder d'en conclure que le conte n'est pas utilisé aussi de manière plus étroitement didactique : d'abord, en raison de l'influence persistante d'une autre tradition qui s'en servait avant tout comme d'un outil pour l'apprentissage. D'autre part, parce que l'école maternelle se définit aussi comme lieu de transmission de savoirs et que l'imaginaire est (heureusement) difficile à didactiser.

Le deuxième facteur d'évolution semble donc plus décisif : c'est celui qui conduit, de manière d'abord relativement lente, puis depuis quelques années de manière rapide, malgré d'importantes disparités, à faire une place importante aux livres et aux revues pour enfants dans la classe et dans l'école.

1.1. Les livres les plus lus aux enfants

Dans l'enquête par questionnaires, j'ai demandé aux enseignant(e)s de citer trois albums ou livres lus aux élèves durant l'année scolaire. Sur 203 questionnaires, j'ai obtenu 74% de réponses mentionnant un ou plusieurs titres. Certain(e)s n'ont pas donné de titres en indiquant que trop d'albums avaient été lus pour qu'il soit possible d'en citer seulement trois. Un nombre important d'enseignants (66 %) ont cité trois titres d'albums ou plus.

La **liste** des livres lus aux enfants frappe par son **hétérogénéité**. La dispersion des titres est importante, un même titre n'étant cité que peu de fois. Parmi les titres les plus fréquemment cités, on trouve : *Boucle d'or et les trois ours* (12 fois), *Roule galette* (10 fois), mais aussi des séries comme *Spot* (9 occurrences), ou *Petit Ours Brun* (6 occurrences). Quelques albums « vedettes » de L'École des loisirs apparaissent en bonne place. Les réponses fournissent donc une photographie de l'état actuel d'un répertoire en pleine mutation. **Différentes couches diachroniques** se superposent :

- a) contes traditionnels ou appartenant aux recueils employés dans la mouvance éducative ; on cite des recueils « classiques » en maternelle (Lily Boulay, *Magie du Conte*, Sarah Cone Bryant, *Comment raconter des histoires à nos enfants...*) ;
- b) albums du Père Castor (qui reprennent parfois des contes traditionnels comme Boucle d'Or) ;
- c) albums « pionniers » de L'École des loisirs, comme ceux de L. Lionni (*Pilotin*) et de I. Mari ; albums « didactiques » (*Spot* chez Nathan) ;
- d) albums plus récents issus de la littérature enfantine, publiés à l'École des Loisirs mais aussi chez d'autres éditeurs (Boujon, Ungerer, PEF...) :

La **place prépondérante du narratif** s'explique assez aisément : les documentaires se prêtent mal à une lecture magistrale ; cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas utilisés (3). Rappelons par ailleurs qu'il est parfois difficile de distinguer les albums narratifs des documentaires, ces derniers empruntant souvent pour les jeunes enfants un habillage narratif. Ainsi certains albums cités (*Spot*, *Ploum...*) se contentent de schémas narratifs minimaux (qui semblent avoir pour fonction principale le rappel et la mémorisation de scripts).

1.2. L'implantation éditoriale et les tendances actuelles du répertoire

Dans le champ éditorial, la répartition des éditeurs les plus fréquemment cités par les enseignants illustre le nouveau rapport de force :

Éditeurs	occurrences
L'ÉCOLE DES LOISIRS	98
NATHAN	21
FLAMMARION (Père Castor)	19

Le quasi monopole dont dispose à présent l'École des loisirs n'étonnera pas ceux qui connaissent l'univers de la maternelle. La politique intelligente menée par cette maison d'édition en direction du milieu scolaire et la fidélisation précoce des enfants effectuée par l'entremise d'abonnements proposés par l'école ont porté leur fruit, même si, comme le montre par ailleurs l'enquête, le nombre d'enfants concernés par les abonnements reste malgré tout assez faible. L'École des loisirs a dans les faits remplacé les albums du Père Castor. Le revers de la médaille, c'est que le **choix** des textes lus à l'école maternelle s'effectue **d'avantage en fonction de l'implantation éditoriale** qu'à partir d'une politique fondée sur l'examen des textes.

Le répertoire textuel de la maternelle, dans sa diversité même, **maintient** vivaces **les deux courants principaux** évoqués plus haut :

- a) un courant « **didactique** », que l'on retrouve dans l'utilisation de séries comme *Émilie* dont on peut raisonnablement faire l'hypothèse qu'elle est surtout utilisée en raison de la simplicité du texte écrit et de sa typographie imitant l'écriture script (avec laquelle les enfants sont en train de se familiari-

ser), ou *Spot* qui propose des scénarios de la vie quotidienne et qui utilise souvent le procédé des questions-réponses. Le maintien dans le répertoire de certains des classiques du Père Castor, souvent exploités pour développer la capacité des enfants à repérer les différentes phases d'un récit (*Roule galette*) paraît relever également de cette tendance ;

- b) un courant prenant davantage en compte la vocation culturelle du livre, qu'il s'agisse de transmettre le patrimoine (*Le petit chaperon rouge*, *La chèvre de M. Seguin*), ou de s'appuyer sur les réussites les plus évidentes du répertoire contemporain (*Les Trois Brigands* ou *Le Géant de Zéralda* de Tomi Ungerer).

2. LE STATUT COMMUNICATIONNEL

La littérature destinée aux plus jeunes enfants a pour caractéristique de ne pouvoir se lire (au sens propre) qu'au cours d'une interaction établie entre l'adulte (ou l'enfant lecteur) et un public formé de « non lecteurs ». Tout dépend donc en premier lieu de l'objet-livre, qui conditionne la manière dont le texte se donne à lire.

2.1. La forme album et le modèle classique du livre

L'évolution est nette, qui conduit du recueil de textes, outil traditionnel de l'enseignant lors de l'« heure du conte », à l'utilisation, pour le même usage, mais aussi dans des circonstances plus variées, des différentes sortes d'albums aujourd'hui disponibles. L'utilisation de recueils de textes par l'enseignant ne disparaît cependant pas complètement : elle se confond, comme nous le verrons, avec un **type particulier de transmission textuelle**.

La notion d'album est une notion floue, qui oscille entre un modèle textuel et une définition matérielle, liée au support et à la présence d'images. Nombre d'albums ne sont en fait que des livres illustrés, même s'ils adoptent un format à l'italienne ou une couverture cartonnée. Pour éviter toute confusion, je nommerai **forme album**, les livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l'image crée un texte d'un genre particulier, dont les deux constituants ont une importance à peu près égale. Le texte écrit, lorsqu'on a affaire à la forme album est découpé en fonction de son rôle par rapport à l'image (4). La première différence avec le livre ordinaire réside dans le fait que [a page ou plus souvent encore la double page acquiert le statut d'unités de sens à part entière.

Certes, dans la conception classique du livre, la page représente aussi d'une certaine manière, une unité de lecture. Mais elle ne joue qu'un rôle relativement mineur dans la segmentation textuelle : une nouvelle page peut être associée à des signaux textuels marquant par exemple le début d'un chapitre. L'unité page n'influence guère cependant le découpage interne du texte écrit.(5) La double page de l'album apparaît comme **une véritable scène**, et le fait de tourner la page représente pour le lecteur à la fois un changement de décor et le moyen, très concret, de faire avancer l'action : **un moteur narratif**.

Cette fonction retentit sur l'utilisation de signes scripturaux comme la **punctuation** : les points de punctuation interrompent par exemple une phrase

en son milieu, procédé difficilement concevable dans les formes textuelles plus classiques. Ainsi dans le début d'un album de Grégoire Solotareff (6), le récit démarre par une double page sur laquelle on voit un personnage allongé sur le sable. Le segment textuel écrit est délimité dans la double page en fonction de l'image, les points de suspension ménageant un temps d'arrêt pour sa lecture :

IL ÉTAIT UNE FOIS un lapin qui n'avait jamais vu de loup...

Le texte écrit reprend, en haut et à gauche de la double page suivante :

... et un jeune loup qui n'avait jamais vu de lapin. Son oncle décida de l'emmener à la chasse pour la première fois de sa vie.

Ce découpage est utilisé également pour provoquer des effets de surprise, ou pour introduire une péripétie.

Une deuxième différence importante par rapport à des formes textuelles plus classiques, est le fait que la syntaxe complexe du texte écrit et de l'image, utilisée dans l'album conduit souvent à distendre la cohésion des différents énoncés du texte écrit. Le texte écrit n'étant pas autonome, il joue par rapport à l'image des rôles très variés.

2.2. Le rôle du texte écrit dans la forme album

2.2.1. Ancrage référentiel et marquage des points de vue

Lorsque l'image assure à elle seule l'essentiel de la dynamique narrative, le texte écrit joue essentiellement un rôle **d'ancrage référentiel**. Dans l'exemple ci-dessous, il installe le « monde » narratif, grâce aux présentatifs et aux noms propres :

Devant la fenêtre, voici Pierre, mon petit maître, et moi, le chien Toutou.
C'était du temps où ça n'allait pas fort à la maison (7).

Le rôle d'accompagnement joué par l'énoncé peut aussi l'amener à **transcrire les paroles d'un personnage, ou à marquer un point de vue**, sans aucune introduction ou incise de verbe déclaratif. L'énoncé figurant sous l'image revêt alors souvent la forme d'un **commentaire évaluatif**, donnant une clé pour interpréter la scène. Le statut de l'instance narratrice qui prend en charge ce commentaire peut varier d'une page à l'autre, voire être indéterminé.

Voici un exemple de la manière dont se gère la diversité de points de vue dans un livre de N. Gray / P. Dupasquier, *Un pays loin d'ici* (8), illustrant de manière parallèle la vie quotidienne de deux jeunes enfants vivant dans des contextes différents. L'originalité de l'album (9) est d'utiliser le même texte écrit pour commenter des vignettes différentes, placées au-dessus et au-dessous de lui et qui présentent, de manière contrastée, la vie d'un enfant européen et d'un enfant africain. On a affaire à un « récit de vie quotidienne », peu structuré. La forme album se prête très bien à ce mode lâche de structuration. Le texte écrit, en position de commentaire, est complètement éclaté et passe sans ambages de la troisième à la première personne, même si l'annonce introductive laisse présager ce changement :

Écoutons Madhi et François raconter leurs vies, elles se ressemblent beaucoup... (FONCTION D'ANNONCE ; COMMENTAIRE ÉVALUATIF DU NARRATEUR)

Pourtant, quelle différence! (COMMENTAIRE ÉVALUATIF DU NARRATEUR)

J'ai aidé papa et maman. (POINT VUE D'UN PERSONNAGE, À LA PREMIÈRE PERSONNE)

On a bien travaillé et ils étaient vraiment contents. (IDEM ; PASSAGE À "ON")

Aujourd'hui, c'est le premier jour du trimestre. Nous rentrons à la maison plus tôt que d'habitude. (IDEM, PASSAGE À "NOUS") ; ANCRAGE RÉFÉRENTIEL ET CONTEXTUALISATION)

(Sixième page) *Vive les vacances !* (COMMENTAIRE ÉVALUATIF ; POINT DE VUE INDÉTERMINÉ).

Dans cet exemple, l'**ancrage référentiel** s'effectue par des déictiques (AUJOURD'HUI) et non par des anaphores renvoyant au co-texte (CE JOUR LÀ). Les connecteurs ne sont pas complètement absents : on trouve un POURTANT qui relie l'énoncé figurant sur la première page à celui figurant sur la seconde. C'est qu'on nous donne ici le mode d'emploi de l'album, tout entier construit sur l'opposition et le contraste. Cet exemple est représentatif de la moindre structuration du texte écrit, fréquente dans bon nombre d'albums. Cette moindre structuration ne s'explique pas par on ne sait quel vice constitutif, mais par le fait que la forme album autorise une syntaxe textuelle plus souple, moins liée à la connexion des énoncés.

2.2.2. Démarcation et contrepoint

Le rôle du texte écrit est parfois de départager les unités de sens fournies par l'image ; il s'agit bien alors, comme le relèvent Durand et Bertrand (1975 : 150) de délimiter des unités de lecture. **Le texte écrit assure** en effet, surtout dans le cas où un même personnage est représenté dans des actions successives, **la séparation des images** et empêche que le lecteur se perde dans l'espace de la page. Le texte écrit **a aussi souvent une fonction dénotative** : il oriente la lecture de l'image d'une certaine façon, limitant les possibles interprétatifs.

Enfin, dans les cas les plus complexes, le texte écrit et l'image peuvent représenter **deux niveaux de lecture** apparemment autonomes, poursuivant chacun leur propre logique, mais se livrant en fait à un subtil jeu de contrepoints. Le texte écrit donne alors l'apparence de l'autonomie, l'enchaînement phrasique étant assuré, les connecteurs ne faisant pas défaut. Cependant cette apparence peut se révéler trompeuse : ainsi, dans *Le Safari* d'Ann Jonas (L'École des loisirs), le lecteur a besoin de l'image pour comprendre comment la petite fille « voit » les animaux sauvages que sa mère ne voit pas (il s'agit en l'occurrence d'un jeu de trompe l'œil à partir d'objets ou de réalités du quotidien) :

(première double page)	Ma mère ne m'accompagne plus à l'école.
(deuxième double page)	Mais elle ne sait pas que nous habitons en bordure d'une jungle.
(troisième double page)	Elle ne voit même pas ce qui est juste à notre porte !
(quatrième double page)	Il y a des animaux cachés partout. Mais moi je les vois.

De son côté, l'image se voit parfois dotée de fonctions qui ne lui échoient pas d'ordinaire lorsqu'elle est cantonnée dans son rôle d'illustration. Elle peut, comme le montre Isabelle Nières (1993), jouer le rôle de clausule textuelle en indiquant, par des procédés variés, la clôture du texte : rétrécissement de l'image, héros qui s'éloignent, reprise de l'image initiale... Si ces clausules sont parfois de nature illustrative, elles peuvent jouer un rôle fonctionnel, enlevant du même coup ce rôle au texte écrit.

2.2.3. Implications didactiques

Quelles sont les caractéristiques de la situation d'interaction adulte-enfant, lorsque la lecture s'effectue à partir d'albums ? Elle introduit des **modifications dans le rapport à l'objet textuel** lui-même, qui sont principalement les suivantes :

- la lecture effectuée par l'adulte tient compte, de façon variable, de la complexité sémiotique de l'objet textuel (elle s'appuie sur le texte écrit mais aussi sur les constituants imagés du texte) ;
- alors que le texte était souvent lu ou raconté à partir d'un recueil de textes possédé par l'enseignant, l'album est un livre qui peut se trouver dans la classe, à disposition des enfants. Il y a possibilité de retrouvailles, à partir de l'objet-livre, et possibilité de « lectures » entre pairs, ou de lectures individuelles, notamment grâce à l'image ;
- la transmission textuelle s'accompagne souvent de la présentation du livre (ou de certains de ses constituants), soit avant, soit après, soit au cours de la lecture magistrale elle-même.

L'ensemble de ces remarques conduit à penser que, dans le cas de la forme album, la lecture faite par l'adulte à l'enfant pré-lecteur, dans le cadre scolaire, ne peut se limiter à l'oralisation, même vivante et expressive, du texte écrit : il y a bien nécessité d'un questionnement, d'une observation de l'image, et d'une découverte des **liens dialectiques entre texte écrit et image**. Si la forme album, par sa complexité même, est un outil culturel extrêmement intéressant, apprivoisant des langages différents, elle **ne prépare guère**, en raison de sa spécificité, **à la lecture du texte écrit autonome**. Par ailleurs, les codes divers qu'elle utilise supposent, de la part du médiateur, un travail de restitution relativement délicat.

La forme album – comme la bande dessinée, et avec peut-être plus de liberté encore – est un objet de lecture spécifique, dont on peut regretter qu'elle reste cantonnée dans le domaine du livre pour enfant. Son utilisation à l'école présente d'indéniables avantages : elle développe l'esprit d'observation, fournit des répertoires iconiques et une véritable culture de l'image, autorise l'approche

de l'implicite qu'elle manie souvent, développe l'aisance à se déplacer librement entre l'écrit et image. Elle est donc bien un support possible du développement de la compétence textuelle. Cependant, en l'utilisant à l'école comme un simple habillage du texte écrit, on court **le risque**, à la fois de lui faire perdre ce qui fait sa spécificité (les lectures magistrales occultant toujours peu ou prou l'importance de l'image), et d'habituer les enfants à entendre des textes écrits peu cohésifs.

Ce constat doit cependant être nuancé : le terme « album » désigne des objets-textes hétérogènes, et il est possible de les classer selon un axe qui va de l'autonomie du texte écrit à sa dépendance complète à l'égard de l'image, voire à sa disparition pure et simple (10). D'autre part, et c'est un des points évoqués dans la suite, l'adulte lecteur prend en charge, par une sémiologie elle aussi très complexe, la « traduction » de l'objet-texte pour son public, faisant naître un autre texte au cours de l'interaction.

3. LE TEXTE DANS L'INTERACTION

3.1. Le modèle de l'adaptation textuelle

L'adaptation n'a généralement pas bonne presse, pour toutes sortes de raisons, bonnes ou mauvaises. Elle joue pourtant un rôle important dans le cadre général de la transmission des textes. Les recherches menées par les historiens du livre, qui ont analysé en particulier les livres « bleus » de la littérature de colportage, montrent le rôle capital que joue l'adaptation textuelle dans la diffusion culturelle ; on adapte pour **actualiser** (des textes anciens à un public contemporain) ou **parce qu'il faut tenir compte d'un public spécifique**, qui n'a pas les mêmes compétences lectorales que le public initial. On adapte enfin pour censurer ou pour normaliser des textes perçus comme dangereux dans leur version originale.

3.2. L'adaptation textuelle effectuée au cours de l'interaction verbale

On ne s'est guère intéressé jusqu'à présent à une forme spécifique d'adaptation textuelle : **l'adaptation d'un texte écrit, effectuée au cours de l'interaction verbale** entre l'enfant et l'adulte. Des enregistrements de certaines de ces lectures, en milieu scolaire et non scolaire m'ont permis de constater l'utilisation de procédés d'adaptation : substitutions lexicales, reformulations (11), explicitions etc. La parenté avec l'adaptation verbale (12), bien connue des psychologues, est certaine : on retrouve, par exemple, la tendance à remplacer les anaphores pronominales ou lexicales par le terme de départ. Cette accommodation joue un rôle capital dans l'accès au texte écrit. D'abord parce qu'elle permet de régler ponctuellement un certain nombre de problèmes liés à l'ordre scriptural, concernant la continuité thématique et la construction de la référence. Ensuite, et de manière plus générale, parce qu'elle assure une fonction de re-contextualisation : les commentaires ou les explicitions permettent de préciser l'orientation argumentative, qui est donnée, ici et maintenant, au texte lu.

Cependant elle **se distingue de l'adaptation verbale ordinaire** sur plusieurs points ; j'en relèverai deux, essentiels à mes yeux :

- a) l'adulte adapte un texte dont il n'est pas lui-même l'auteur ; sa propre relation au texte, et de manière plus générale ses relations à l'écrit sont en jeu, ce qui explique les formes très diverses que revêt, selon les individus, la médiation textuelle ;
- b) l'adaptation varie selon le texte et le support utilisés ; dans le cas de la forme album, le rôle de l'adulte ne se borne pas à expliciter ou à reformuler ce qui est écrit ; il consiste également à opérer des **transcodages** (par exemple : montrer sur l'image le personnage dont les paroles sont rapportées) ; de manière plus générale, il a à prendre en charge l'enchaînement des énoncés et le repérage de la polyphonie énonciative (très implicite dans la forme album).

3.3. Lecteurs, adaptateurs et conteurs

L'enquête par questionnaires et entretiens permet de distinguer trois types dominants, correspondant à trois profils distincts de médiateurs : les **lecteurs**, les **adaptateurs** et les **conteurs**. Les premiers cherchent avant tout à rester fidèles à la lettre du texte et adaptent peu les textes lus aux élèves. Les seconds, très sensibles à la manière dont les enfants peuvent comprendre ce qui leur est lu, adaptent souvent le texte. Les troisièmes privilégient l'ordre oral et racontent les histoires qui font partie de leur répertoire. Ils recourent d'ailleurs fréquemment à des recueil de textes plutôt qu'à des albums. Ces trois types – qui comportent bien entendu toutes les variantes intermédiaires – expriment différentes manières de concevoir la transmission textuelle.

Les deux pôles (lecteurs et conteurs) reposent sur deux conceptions opposées : le lecteur se veut un simple porte-voix, s'effaçant derrière les mots du texte. Il a cependant comme souci d'incarner au plus juste le monde textuel, et use pour ce faire de procédés de dramatisation. Le conteur quant à lui privilégie le contact avec son public. Le texte est entièrement recomposé en fonction de ses nouveaux destinataires, mais aussi en fonction des préoccupations du conteur. L'adaptateur occupe une position intermédiaire. Il négocie en permanence le sens du texte, reformulant tel ou tel passage ; il explicite, actualise et contextualise, sans que jamais le texte lu disparaisse de son horizon, ni de celui de ses auditeurs.

3.4. Les styles d'interaction

L'analyse des questionnaires et des entretiens montre par ailleurs qu'il existe **deux styles d'interaction dominants** : un *style d'interaction forte* et un *style d'interaction faible*. Ces deux styles, qui représentent deux tendances extrêmes, sont liés soit à des pratiques sociales hétérogènes (genres de vie, habitus différents des médiateurs...) soit aux textes eux-mêmes et aux objectifs qui sont visés par l'enseignant.

3.4.1. *Le style d'interaction faible*

Le style d'interaction faible se caractérise par une forme peu dialogale de communication lors de la lecture magistrale. On décrit là la manière dont **techniquement** s'effectue la transmission textuelle (13), et non l'effet produit : un texte peut susciter des réactions fortes même si la lecture qui en est faite est peu interactive.

Dans le style d'interaction faible, le médiateur s'engage plus ou moins, en utilisant les ressources de la prosodie et de la mimogestualité. En exagérant l'intonation, en soulignant certains passages, en accentuant certaines syllabes, il guide la compréhension de l'enfant ; il lui permet par exemple de caractériser les personnages ; il fournit une véritable grille de lecture thématissant les mots-clefs. La narration est généralement poursuivie sans interruption, ce qui conduit, même dans le cas d'un album illustré, à mettre le texte écrit en position centrale. La lecture devient un véritable événement (une **performance** pour utiliser le vocabulaire de P. Zumthor) (14) par l'intensité de ce qui se passe et qui est mis en jeu. En mettant le message au centre de l'interaction, le style d'interaction faible favorise la transmission de l'héritage textuel. La vive voix et la dramatisation ont pour fonction principale d'actualiser, de rendre vivant cet héritage.

3.4.2. *Le style d'interaction forte*

Le style d'interaction forte est plus souple en ce qu'il introduit des moments de discussion au fil de la lecture. La communication **à partir du texte** prend le pas sur la transmission **du texte**. Il s'agit de susciter un questionnement, à partir de l'observation (dans le cas de la forme album) ou en réaction à des énoncés lus ; c'est bien l'idée d'un « dialogue continu » (Cardarelli : 1991) qui paraît définir le mieux ce style ; le texte écrit et illustré reste en arrière plan de la communication entre l'adulte et l'enfant ; on développe la capacité à s'exprimer et à réagir, plutôt qu'à écouter un texte lu.

Le style d'interaction forte, fréquent en milieu familial, est relativement difficile à utiliser en milieu scolaire, dans des classes qui comportent souvent plus d'une trentaine d'enfants : il suppose en effet une individualisation et la proximité avec le support matériel du texte. Cependant, il correspond aussi aux habitudes didactiques du questionnement ; son utilisation est également liée à l'âge des enfants : en petite et moyenne section, il occupe une place importante.

3.4.3. *Prolongements didactiques*

Quelles sont les **retombées** de l'utilisation de chacun de ces deux styles ? On peut penser que le style d'interaction faible, dramatisé, permet, lorsque l'enfant écoute plusieurs fois la même histoire, l'**appropriation syntaxique et prosodique**. C'est en tout cas ce que semblent montrer les études de E. Sulzby (1985). Ce style développe certainement d'autres capacités, au plan cognitif : le fait d'être suspendu au fil du discours, et d'« emmagasiner » le sens sans que ne s'opère en permanence la traduction de l'adulte donne la possibilité d'un rapport plus autonome au texte. Quant au style d'interaction forte, on peut raison-

nablement faire l'hypothèse qu'il développe chez l'enfant la **capacité à se montrer actif dans la construction du sens**. Génétiquement, le style d'interaction forte est premier, et ce n'est que progressivement que se développe la capacité, pour l'enfant, à écouter des textes lus sans le soutien permanent du dialogue avec l'adulte (mais grâce à l'appui des marques prosodiques). Le dialogue ne disparaît pas pour autant, mais au lieu d'être impliqué au travers de la lecture même du texte, il peut être relégué à la fin, ou aux moments qui méritent discussion ou échange de points de vue.

3.5. Techniques et procédés didactiques

Quel que soit le style dominant dans l'interaction, les enseignant(e)s utilisent des techniques visant à assurer la compréhension, à susciter une interprétation, à engager le dialogue. Certaines techniques apparaissent comme typiques du style d'interaction forte (le questionnement durant la lecture), les autres étant utilisées indifféremment dans l'un ou l'autre style.

3.5.1. Le questionnement effectué au cours de la lecture

Le **questionnement** effectué au cours de la lecture apparaît comme une pratique fréquente : 40% des enseignants disent la pratiquer quelquefois, 37% souvent. Les enseignants qui disent n'interrompre jamais ou rarement leur lecture pour donner une explication sont donc une minorité, relativement nombreuse toutefois (respectivement 3 et 16%, soit 19% en tout) (15). Un certain nombre d'enseignants hésitent à interrompre le texte pour poser des questions, soit qu'ils considèrent que le texte va en pâtir, soit qu'ils pensent que les enfants risquent de perdre le fil de l'histoire.

3.5.2. De la reformulation à l'explication

Différents procédés étaient proposés dans le questionnaire, parmi lesquels les enseignants devaient choisir ceux qu'ils utilisaient le plus fréquemment. Voici les résultats obtenus :

1 - Je "traduis" en reformulant directement les passages compliqués sans les lire tels qu'ils sont écrits.....	44%
2 - Je lis d'abord ce qui est écrit, puis je reformule tout de suite après	36%
3 - Je lis intégralement le texte tel qu'il est écrit, je donne des explications à la fin de la lecture	33%
4 - Éventuellement, autre procédure employée (précisez).....	4%

Les différents procédés utilisés semblent s'équilibrer. La **reformulation** (16) est distancée légèrement par la « **traduction** », ce qui peut paraître surprenant. La première offre en effet plusieurs avantages : elle est plus facile à mettre en œuvre (puisqu'elle demande une moindre anticipation lors de la lecture du texte), elle permet de réagir aux réactions des enfants (au lieu que la traduction directe doit là aussi les anticiper) ; enfin, elle a le mérite de conserver le texte

initial. L'intérêt de la traduction réside sans doute dans le fait qu'elle brise moins la cohésion du texte source. Enfin, **l'explication différée** peut satisfaire les enseignants qui se refusent à modifier quoi que soi au texte, fût ce par des commentaires en cours de lecture. Son inconvénient est qu'elle se produit hors du contexte linguistique immédiat, et prend le risque donc d'être déconnectée de ce qui aurait pu la motiver.

Une autre question portait sur le fait de savoir si lorsqu'un livre était jugé difficile on l'écartait plutôt que d'en proposer une lecture « adaptée ». Les partisans du rejet forment une minorité, relativement importante cependant (22%). Les entretiens révèlent également que, si certains enseignants préfèrent écarter les livres qui leur semblent trop difficiles, d'autres n'hésitent pas, lorsqu'ils ont envie de les utiliser, à les adapter ou même à les raconter à leur façon. Ces deux comportements opposés sont caractéristiques de deux logiques différentes de médiation textuelle, l'une privilégiant **l'adéquation du texte lu aux capacités de l'enfant**, l'autre faisant confiance davantage aux capacités qu'a l'adulte **d'adapter le texte pour en transmettre l'essentiel**.

L'**explication du texte**, faite *a posteriori*, recueille, comme précédemment, un nombre non négligeable de suffrages. Ce constat est surprenant, en raison des difficultés déjà signalées de ce procédé. Il faudrait pouvoir préciser exactement les pratiques qui lui correspondent : s'agit-il de revenir sur le sens de certains mots ? sur le sens de certains passages ? le procédé utilisé se rapproche-t-il du rappel de texte (on fait redire par les enfants l'histoire et on discute de sa signification) ? Le terme d'« explication » ne correspond vraisemblablement pas – on peut l'espérer – à une explication magistrale, mais plutôt à une discussion menée avec les enfants sur l'histoire qui leur a été lue.

3.5.3. Discussions informelles

Les discussions informelles sur le texte lu sont **extrêmement fréquentes** (79% des enseignants de l'échantillon disent les pratiquer contre 10% qui les refusent). Il y a cependant un nombre non négligeable de non réponses à cette question (9%), ce qui peut indiquer qu'elle suscite des interrogations. J'avais demandé également si des questions étaient posées après la lecture « pour vérifier la compréhension ». Là encore la réponse est largement positive (86%), le pourcentage des réponses négatives se réduisant à 10%. On peut donc dire, que, soit par le biais de discussions, soit par celui de questions plus ponctuelles, il y a bien reprise par l'enseignant du texte lu avec ses élèves.

3.5.4. Rappels d'histoire individuels

La **pratique** des rappels d'histoire individuels est **moins fréquente** : 52% seulement des enseignants disent les pratiquer « souvent », 24% « quelquefois » et 20% « jamais ». Les raisons de cette moindre fréquence sont sans doute d'abord d'ordre pratique : les rappels d'histoire individuels sont, à cet âge, souvent laborieux et prennent beaucoup de temps. Il n'est en fait guère réaliste de les envisager lors de séances réunissant l'ensemble du groupe classe. En revanche, il est possible de les pratiquer dans le cadre d'un atelier (qui peut se

dérouler juste après le moment où l'histoire a été lue, ou le jour suivant). Le problème est alors la mise en place de tels ateliers qui réclament la présence magistrale (les autres ateliers étant suffisamment « rodés »). Étant donné l'intérêt que représente le procédé du rappel d'histoire non seulement comme outil d'évaluation (17) mais encore comme instrument d'appropriation et de construction du sens, il y a **un réel enjeu** à voir se développer cette pratique : la réflexion sur les contraintes organisationnelles, comme souvent en didactique et en pédagogie, n'est pas un aspect secondaire mais une condition préalable de l'efficacité.

3.5.5. Autres procédés utilisés

On ne sera pas surpris d'apprendre que la plupart des enseignants de l'échantillon (77%) disent utiliser « souvent » des procédés de **dramatisation**, contre 20% « quelquefois » pour faire passer le texte. Beaucoup d'entre eux (68%) interrompent également leur lecture pour montrer certaines **illustrations**, 20% ne le faisant que quelquefois et 11% rarement ou jamais. Les points de vue sont cependant parfois assez opposés en ce domaine comme nous l'a montré l'analyse des entretiens. La pratique qui consiste à faire jouer par les élèves un passage de l'histoire lue est en revanche relativement peu répandue : plus de la moitié (55%) ne l'utilisent que rarement, ou jamais, contre 33% quelquefois et 10% souvent. Là encore, dans la mesure où il s'agit d'un procédé favorisant l'appropriation du sens, et le questionnement du texte en situation, et non de manière scolastique, il y a **un espace de travail possible**, encore insuffisamment exploité.

4. CONCLUSION

Une des idées qui a présidé à mon enquête était d'aller au-delà des jugements normatifs qui, dans l'institution scolaire, prescrivent la bonne manière de transmettre les textes aux enfants : lire sans rien changer au texte (parce qu' « il faut que les enfants comprennent que l'écrit est stable ») (18), ou encore privilégier la posture du conteur, qui se débarrasse de cet objet encombrant qu'est le livre, médiateur toujours infirme par rapport à la voix nue. Il n'y a pas de « bonne manière » de lire un texte :

- il y a d'abord des manières de faire plus ou moins adaptées à l'objet-texte ; la *forme album*, on l'a vu, se prête bien davantage à une exploration, à une observation guidée qu'à une lecture au sens classique du terme ; lorsqu'on veut, malgré tout, « lire » de tels textes aux élèves, la lecture littérale du texte écrit est bien entendu très insuffisante ; c'est l'ensemble des codes utilisés qui s'en trouvent changés ; il s'agit là d'un sport très particulier, quoique fréquemment pratiqué par les enseignant(e)s de maternelle ;
- il y a ensuite différents choix possibles de transmission, choix qui ont chacun leurs mérites, mais aussi leur limites.

Résumons les. Je risque l'hypothèse que **la lecture fidèle du texte écrit** (outre qu'elle donne à entendre l'écrit) entraîne l'enfant à une patience qui fait

partie des **compétences du futur lecteur** : elle apprend à mettre en attente l'interprétation, et à ne pas se focaliser sur les « mots difficiles ». Cette forme de lecture ne convient cependant qu'à la lecture de textes écrits autonomes, ou quasi autonomes. Elle suppose en amont un choix attentif des textes lus.

L'**adaptation**, par le jeu qu'elle autorise, par la richesse des procédés qu'elle revêt, donne sa pleine **efficience au médiateur**, qui peut ainsi transmettre des scénarios et des notions parfois complexes, mais aussi des objets-textes usant de codes multiples, comme la forme album ; elle permet d'enrichir la connaissance du monde, dont on connaît l'importance pour la lecture ; elle fonde l'idée qu'il y a quelque chose à comprendre, tout de suite, de ce qui est lu ; c'est préférable, on en conviendra, à l'attitude opposée qui conduit à laisser se dérouler le fil textuel sans jamais le saisir. Mais adapter en permanence revient à empêcher l'enfant d'un effort de construction du sens qui se révélera indispensable lorsqu'il sera lecteur.

On connaît enfin les mérites de l'**art du conteur**, pour un premier contact heureux avec la culture narrative. À l'heure où l'on fait venir dans les classes (et c'est une chance) des conteurs professionnels, est-il inutile de rappeler que les enseignants, pour peu qu'on les y prépare, se révèlent eux aussi capables de raconter des histoires à leurs élèves ? Les résultats de mon enquête montrent que si beaucoup n'osent pas le faire, c'est faute d'avoir essayé, et parce qu'ils imaginent la tâche trop difficile.

Au-delà de ce constat, il me semble que le travail de formation pourrait s'orienter dans trois directions :

a) vers une **confrontation des répertoires** (dont on a vu qu'ils sont très hétérogènes et conditionnés par l'implantation éditoriale) ; pourquoi ne pas travailler la logique des répertoires à partir de points de vue variés : linguistiques et textuels, mais aussi culturels et expérientiels ? Développer la capacité d'analyse des enseignants à l'égard des textes qu'ils lisent et transmettent aux enfants représente un enjeu important pour l'acculturation à l'écrit ;

b) vers une **diversification des pratiques de lecture magistrales** ; les manières de lire reposent pour partie sur l'histoire personnelle de chaque enseignant, sur sa relation à l'écrit et aux textes. Être en mesure de prendre une position de lecteur différente relève d'une prise de conscience autant que d'un entraînement ; **savoir faire évoluer sa manière de lire** (en fonction d'objectifs spécifiques, mais aussi en fonction de l'évolution des capacités des enfants) est une compétence qui peut s'acquérir ;

c) vers une **diversification de l'utilisation des livres** ; si la lecture faite par l'enseignant devant un groupe d'enfants représente un moment capital (et en maternelle, de fréquence quasi journalière), il en est d'autres tout aussi importants ; la possibilité qu'offrent les albums de « lectures » entre pairs, l'observation, guidée ou « sauvage » de l'objet-livre fournissent autant de voies complémentaires. La réflexion didactique doit tenter d'articuler les rôles de ces différents moments.

En minorant le statut du texte écrit au profit des acteurs qui communiquent grâce à lui, on s'éloigne certes des conceptions qui visent à le sacrifier. Mais l'on permet aussi que la rencontre avec le texte soit d'abord incarnée, vécue

comme un événement partagé. Cette incarnation n'est-elle pas un **préalable à toute didactique du texte** ? Au delà de l'efficacité empirique des différents procédés utilisés dans l'interaction – qui demanderait à être évaluée – l'analyse des différentes logiques de lecture peut permettre aux enseignants de mieux comprendre ce qu'ils font lorsqu'ils lisent des textes à leurs élèves.

NOTES

- (1) Sélectionnés à partir des résultats du questionnaire.
- (2) Pour le détail concernant l'analyse des données et le traitement statistique, voir F. Grossmann (1994, t.2).
- (3) Il est remarquable cependant que certains enseignants affirment lire des albums de type documentaire. Les livres sur la nature occupent ici la place principale
- (4) Le terme *album* peut alors conserver son sens courant, et désigner la production de livres imagés, destinés en général aux enfants les plus jeunes.
- (5) Il n'en va évidemment pas de même dans le cas d'autres supports textuels que le livre, comme les journaux, pour lesquels on connaît l'importance de la mise en page.
- (6) *Loulou*, L'École des loisirs, 1990.
- (7) Claude Boujon, *Toutou dit tout*, L'École des loisirs.
- (8) Gallimard Jeunesse, Folio Benjamin, 1988.
- (9) Malgré ses limites évidentes, tant sur le plan textuel et graphique que dans la vision de l'enfance très dichotomique qui est proposée.
- (10) La forme album n'est en définitive pas si fréquente dans le répertoire, la majorité des albums lus aux enfants, en moyenne et grande sections s'appuyant sur ce que je définis dans ma thèse comme des textes écrits autonomes ou semi-autonomes.
- (11) La reformulation peut être anticipée lorsqu'elle précède le segment du texte qui la suscite.
- (12) Les recherches portant sur le *langage adressé* ont mis en évidence ses caractéristiques : les énoncés sont plus courts, souvent moins complexes syntaxiquement, il y a davantage de répétitions de termes, les anaphores pronominales sont gommées au profit de mots pleins, etc.
- (13) En effet, quel que soit le style utilisé, l'image du ping pong ou du téléphone n'est pas, on le sait, en mesure de restituer la complexité de la communication humaine.
- (14) « C'est en effet le propre de la situation orale, que transmission et réception y constituent un acte unique de participation, avec co-présence, celle-ci engendrant le plaisir. Cet acte unique c'est la performance. » (P. Zumthor, 1990 :72)
- (15) La technique du questionnaire ne permettant évidemment pas de mesurer les pratiques effectives, ces chiffres donnent plutôt une indication sur les représentations dominantes.
- (16) Je n'avais pas mentionné dans le questionnaire la reformulation anticipée, de peur de produire des confusions.
- (17) Voir par exemple Giasson, 1990.
- (18) Des observations fines permettent de constater à quel point le jeune auditeur est sensible au marquage prosodique qui signale le moment où l'on passe de la lecture proprement dite à une lecture « reconstruite » et non littérale. Il y aurait là un champ de recherches tout à fait passionnant.

BIBLIOGRAPHIE

- BERNARDINIS, A.M. (1990) : La naissance de la littérature pour la jeunesse : entre morceaux choisis et adaptation. *Argos*, 5, CRDP Créteil.
- BERNARDINIS, A.M. (1993) : Théories de l'éducation et Littérature de jeunesse, dans J. Perrot (Dir.), *Culture, texte et jeune lecteur*, actes du Xème congrès de l'I.R.S.C.L., Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- BOULAY, L. (1977) : *Magie du Conte*. Paris, Armand Colin.
- BRUNER, J.S.(1991) : ...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Paris, ESHEL (Édition originale américaine, 1990).
- CARDARELLO, R. (1991) : La lecture à l'âge pré-scolaire : processus de compréhension entre les images et les mots, dans *Les entretiens Nathan sur la lecture, actes 1*, Paris, Nathan.
- CHAMBOREDON, J.-C., & FABIANI, J.-L. (1977) : Les albums pour enfants : le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance (1), *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 13, 60-79.
- CHAMBOREDON, J.-C., & FABIANI, J.-L. (1977) : Les albums pour enfants : le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance (2), *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 14, 55-74.
- CHARTIER, R., & JOUHOUT, C. (1989) : Pratiques historiennes des textes, dans C. Reichler (Dir.), *L'interprétation des textes*.
- CHARTIER, R. (1992) : *L'Ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVème et XVIIIème siècle*, Aix en Provence, Alinéa.
- CONE BRYANT, S. (1970) : *Comment raconter des histoires à nos enfants*, Nathan.
- DABÈNE, M. (1991) : Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères*, 4, 9-21.
- DANSET-LEGER, J. (1980) : *L'enfant et les images de la littérature enfantine*, Bruxelles, Mardaga.
- DELEAU, M. (1990) : *Les origines sociales du développement mental, communication et symboles dans la petite enfance*, Paris, A. Colin.
- DURAND, M., & BERTRAND, G. (1975) : *L'image dans le livre pour enfants*. Paris, L'école.
- FRANÇOIS (Ed.), (1991) : *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel/Paris Delachaux et Niestlé.
- GIASSON, J. (1990) : *La compréhension en lecture*. Boucherville-Québec, Gaëtan Morin Éditeur. Distrib. De Boeck Université, Bruxelles.
- GOODY, J. (1979) : *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- GROSSMANN, F. (1994) : *Le rôle de l'adulte dans le développement de la compétence textuelle. Des médiations à la construction du sens*, Thèse Nouveau Régime, Grenoble 3.

- GROSSMANN, F. (1996) : *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'École Maternelle*, Peter Lang, Berne.
- LENTIN, L. (Ed.) (1984) : *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*, Paris, Service de publications de l'Université de la Sorbonne Nouvelle.
- NIERES, I. (1993) : Et l'image me fait signe que le livre est fini, dans J. Perrot (Dir.), *Culture, texte et jeune lecteur*, actes du Xème congrès de l'I.R.S.C.L., Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- NONNON, E. (1986) : Interactions verbales et développement cognitif : aperçu des recherches psycholinguistiques récentes, note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, 74.
- NONNON, E. (1989) : Que voudrait dire aider à comprendre ? *Spirale*, 1, École Normale de Lille.
- PARMEGIANI, C.-A., (1989) : *Les petits français illustrés, 1860-1940*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- REUTER, Y. (1981) : L'objet-livre, *Pratiques*, 32.
- REUTER, Y. (1985) : *L'analyse institutionnelle de la littérature. Des théories aux pédagogies*, Thèse d'État, Paris VIII, Paris.
- SUBLET, F. & PRETEUR, Y. (1988) : Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse, *Revue Française de Pédagogie*, 88.
- SULZBY, E. (1985) : Children's emergent reading of favorite storybooks : A developmental study, *Reading Research Quarterly*, 20, 458-81.
- TESSIER, G. (1989) : Lire un album humoristique, quelle histoire ! *Spirale*, 1, Les aides à la compréhension. Lille, Association de pédagogie et de didactique de l'École Normale de Lille.
- ZUMTHOR, P. (1990) : *Performance, réception, lecture*. Québec : Le préambule.

« AU VIF DES MOTS, AU CŒUR DES CHOSES » : RECHERCHES INRP EN POÉSIE DANS LES ANNÉES 70

Françoise SUBLET,
Université de Toulouse-le-Mirail

Résumé : Dans le cadre des recherches INRP conduites dans les années 70 sur la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, ont été conduites des innovations et des recherches descriptives sur les pratiques d'enseignement de la poésie et sur leurs effets dans les textes d'enfants. Le groupe de recherche concerné a construit une problématique articulant des approches théoriques en linguistique, psychologie et sociologie, définissant ainsi la poésie comme *forme-sens*, appelant une attention redoublée aux mots, au réel, à soi et aux autres dans une société donnée. Sont présentés des travaux rendant compte des innovations dans les classes, de la description du fait poétique dans les textes d'enfants. Une réflexion finale est proposée sur les apports et limites de cette recherche, sur l'état actuel des orientations et pratiques didactiques, et sur des perspectives futures.

1. CONTEXTE DES RECHERCHES EN POÉSIE, DANS LE CADRE DU « PLAN DE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE »

1963, c'est l'ouverture du système d'enseignement secondaire à tous les élèves de l'enseignement primaire avec la création des Collèges d'Enseignement Secondaire. C'est encore le début des travaux de la Commission Rouchette pour préparer de nouvelles Instructions Officielles pour l'enseignement du français.

1966, c'est le début de l'expérimentation des orientations de la commission Rouchette, dans le cadre de l'IPN (Institut Pédagogique National, devenu, en 1970, INRDP, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique, puis, en 1976, INRP) : une vingtaine d'écoles annexes ou d'application et quelques groupes scolaires de circonscription mettent à l'épreuve une « pédagogie renouvelée ».

1969-70, c'est la rédaction d'un document dit « Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire » (désormais PR), sous la responsabilité d'Hélène Romian. Objet de polémiques, il est publié d'abord dans une version modifiée (INRDP, Janvier 1971), puis par un syndicat en version intégrale (FEN, Février 1971). Les Instructions Officielles de 1972 (MEN, 1972) s'ins-

pireront de certaines des orientations du plan, en tentant de ménager « traditionalistes » et « rénovateurs »...

Au départ, en 1966, plusieurs objectifs sont visés : « *rechercher les conditions pédagogiques d'un enseignement global du français comme moyen d'expression et de communication orale et écrite* » (IPN, 1969, p. 8) grâce à une expérience suivie et contrôlée, et évaluer l'efficacité de cet enseignement, par bilan comparatif au niveau du CM2.

Ces objectifs annoncent trois types de recherches : innovation, description des pédagogies et évaluation des résultats des enfants selon la pédagogie dont ils bénéficient. Je rappellerai de façon très rapide les orientations pédagogiques du PR : on pourra se reporter aux divers ouvrages de la collection INRP-Nathan, qui présenteront à partir de 1978 « des pratiques pédagogiques variées et des réflexions théoriques situées dans un espace et un temps donnés, vécues et contrôlées en équipe, expérimentées ».

La finalité essentielle est posée : « il s'agit de rendre l'enfant apte à s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit » (ib. p. 89). L'acquisition de connaissances sur la langue n'est qu'un moyen subordonné à cette finalité ; elle doit s'enraciner dans l'exercice de la communication, qui lui-même s'effectue comme la mise en œuvre d'un besoin de s'exprimer et de communiquer.

« L'entraînement à la communication :

- 1/ Naît et procède des activités de communication orales et écrites (temps global).
- 2/ Se renforce et se perfectionne par le maniement puis par l'observation et l'analyse de structures syntaxiques et de formes lexicales de plus en plus complexes, de mieux en mieux adaptées aux registres de langue requis par les diverses situations de communication que rencontre l'enfant (temps analytique).
- 3/ Débouche sur l'exercice conscient et maîtrisé de la communication orale et écrite (temps « synthétique où devrait intervenir un transfert des structures et des formes acquises au niveau de la phase précédente). » (FEN, op. cit., p. 89)

L'école doit compenser les déficits sociaux et permettre aux enfants de dépasser les premières acquisitions effectuées en milieu familial, dans le milieu social que constitue l'école. On apprend à communiquer en communiquant : l'école doit d'abord être un lieu de socialisation, un « lieu où s'échangent des informations d'élèves à maître et tout particulièrement d'élèves à élèves, de groupe à groupe » (FEN, op. cit. p. 89).

2. RECHERCHE-INNOVATION POUR DÉVELOPPER LES APPROCHES POÉTIQUES DE LA LANGUE À L'ÉCOLE

Intégrée aux équipes de recherche en 1969, ce n'est qu'en 1970 que je prends la responsabilité du groupe « Poésie-créativité », prenant la suite de Georges Jean, professeur d'École Normale, poète et animateur culturel, qui avait rédigé la partie du plan consacrée à la poésie. De 1970 à 78, notre groupe va donc mener de pair **une recherche-action** ancrée sur divers terrains, et **une**

recherche descriptive sur les différents types de pédagogie et sur le fait poétique dans les textes d'enfants.

Ces recherches, postérieures à la publication du PR, vont nous permettre à la fois de nous inspirer de ses propositions, mais aussi d'approfondir les réflexions théoriques et de mettre en œuvre des activités pédagogiques plus diversifiées.

2.1. Places respectives de la littérature et de la poésie dans le Plan de rénovation

La linguistique textuelle et discursive, fort peu développée à l'époque, est absente du PR : dans les passages relatifs à l'apprentissage de la lecture-écriture, la plus grande partie est consacrée aux apprentissages premiers, et c'est la phonologie qui est très souvent citée. L'approche du fait littéraire en tant que tel est quasiment inexistante. Certes, il est fait allusion à la lecture de textes : « la pleine maîtrise de la lecture requiert une activité de synthèse qui permet d'embrasser d'un coup d'œil le contenu global d'un texte, d'en pénétrer les articulations, le rythme, d'extraire l'essentiel d'une information ou d'un ensemble d'informations, afin de les utiliser d'une manière constructive » et il faut apprendre à lire entre les lignes, en sachant sentir la « tonalité intellectuelle, émotionnelle ou esthétique d'une page, d'un livre » (FEN, p. 95). Mais le terme même de littérature n'est employé que pour évoquer la « littérature enfantine », ou l'adaptation télévisuelle d'« œuvres littéraires » ; il n'est fait aucune allusion aux modes d'approche des textes littéraires dans la partie consacrée à la lecture. En définitive, l'enjeu, en 1970, est plutôt de recommander de développer le goût de lire d'abord par l'élargissement de l'éventail des lectures, par l'intégration de la lecture dans les activités de la classe, par l'ouverture sur les bibliothèques enfantines.

Par contre, on perçoit que c'est dans la partie consacrée aux « Approches poétiques de la langue » que le texte littéraire est de fait pris en compte : « le langage poétique peut et doit "tout dire" ; il fait passer dans l'expérience commune ce que personne d'autre que les poètes n'avait su dire ; il est le langage par lequel les mots "en un certain ordre rangés" organisent ce qui est proprement indicible et le rendent public » (p. 106). Deux orientations essentielles sont proposées :

- réserver une « place essentielle à la "communication poétique" dans l'ensemble d'une démarche pédagogique fondée précisément sur la fonction de communication du langage » (FEN, p. 106) et donc placer les approches poétiques de la langue **de façon transversale** par rapport à toutes les autres activités de communication ;

- présenter la poésie comme communication, langage, travail sur les mots : les moments de poésie peuvent devenir justement des occasions pour le maître de montrer comment l'effusion peut devenir poème au terme de ce qui est toujours un travail » (FEN, p. 106).

2.2. Approches théoriques multiréférentielles sur les contenus et processus d'apprentissage de la poésie

Ce que nous appelons à l'époque « approches théoriques » correspond à une construction progressive d'éclairages scientifiques divers : nous découvrons peu à peu des théories « compatibles », articulantes toujours les niveaux de la personne et du social, quel que soit le champ concerné.

2.2.1. Particularité du contenu du savoir, le langage poétique : apports de la linguistique

Notre réflexion a prioritairement porté sur l'élucidation de la **particularité du langage poétique**, « moyen de communication privilégié entre tous par lequel la langue prend corps et traverse les territoires réunis du réel et de l'imaginaire, cet autre réel », comme l'annonçait G. Jean dans son introduction à notre ouvrage collectif *Poésie pour tous* (1982, p. 20).

a. La poésie, un langage du corps : la matière sonore

Par les jeux phoniques, par ses répétitions et ses rythmes, la poésie est d'abord **un langage sonore** qui a accompagné les gestes, rites, et danses, et qui a pu conserver dans la mémoire orale les activités les plus quotidiennes, comme les plus « sacrées ». Par ces dimensions sonores, elle renvoie aussi à la jubilation de l'enfant découvrant le plaisir de jouer avec sa langue, bien avant l'acquisition du langage verbal, puis au plaisir de dire certaines formes populaires de la poésie orale (comptines, berceuses, dictons,...). Reconnaître cette particularité permet donc d'envisager l'accès au poétique comme une prise en compte des pratiques effectives des enfants, en tant que producteurs ou récepteurs de ces jeux sonores.

b. Les choses-mots et les mots-choses

La poésie permet de trouver la « **chose vive** », si du moins on arrive à détourner les mots de leurs usages habituels : elle dépasse la simple description des choses, des sensations, en visant à les recréer, par la mise en correspondance inattendue des mots et des choses. Nous étions à l'époque de grands lecteurs de F. Ponge qui, dans *La Fabrique du Pré* (1971), présentait son travail de création, à la fois « lecture d'un texte du Monde », mais aussi « attention redoublée aux mots qui le nomment » : « En somme, les choses sont, déjà, autant mots que choses et, réciproquement, les mots, déjà, sont autant choses que mots. C'est leur copulation, que réalise l'écriture (véritable, ou parfaite) : [...] L'amour des mots est en quelque façon nécessaire à la jouissance des choses » (ib., p. 22-25).

C'est d'ailleurs à Ponge (1961) que notre ouvrage *Poésie pour tous* se réfère dans son titre même : « Les mots viennent même si on n'a pas le talent de les écrire du premier coup, de les trouver du premier coup. Voilà la poésie faite par tous dont parlait Lautréamont [...]. Il faut trouver la chose vive. La difficulté, c'est que les mots sont tellement poussiéreux, il faut leur redonner cette vivacité et il est possible de le faire en ayant la sensibilité aux mots et en aimant ses personnages. »

c. L'accent mis sur le langage pour son propre compte

R. Jakobson (1963), définissant la fonction poétique, qui ne s'exerce pas que dans la poésie, insiste quant à lui sur le fonctionnement particulier du langage, lorsque la fonction poétique y est sollicitée : la célèbre barre de séparation instituée par Saussure entre signifiant (arbitraire, non motivé) et signifié, saute, les signifiants pouvant aussi faire sens : « toute similarité apparente dans le son est évaluée en terme de similarité/dissimilarité dans le sens » (ib., p. 220). Cette pratique du langage, qui génère de la complexité, multiplie les relations entre les éléments, mais à l'intérieur du cadre « porteur » et perceptible des signifiants.

Le lecteur va donc rencontrer dans le texte poétique une certaine subversion de la langue commune, qui est à la fois utilisée, mais « dévoyée » dans les jeux de correspondance entre forme et sens : il y a « autocréation de l'individu lui-même dans sa ressemblance et sa différence à ceux qu'on appelle ses semblables » (Ponge, F., 1971, p.18). Le poète poursuit à la fois cette recherche personnelle de lui-même dans la création poétique : attentif à ce qui le « pousse du fond » de son corps, de sa subjectivité, il dépasse l'expression solitaire, pour permettre à d'autres de suivre ses cheminements, en utilisant **les mots comme portes, clés et serrures**.

2.2.2. Sociologie du langage poétique

a. Un langage inscrit dans une société donnée

Comment le langage poétique est-il produit, diffusé et reçu dans un ensemble social donné ? Notre collaboration avec des poètes nous a conduits d'abord à nous intéresser aux supports divers (revues, livres originaux, de poche, encyclopédies, extraits de manuels, disques...), à leur diffusion particulière dans des lieux définis par des rapports sociaux.

G. Mounin (1968), précisément, a entrepris une réflexion sur ces rapports entre poésie et société : « Jamais sans doute il n'y eut **tant de gens pour écrire cette sorte de chose que personne ne lit** » écrit-il (p. 9). Peut-on seulement accuser l'école de « dégouter » les enfants de ce genre, à force d'imposer récitation et choix de textes plus moralisateurs que poétiques ? Se refusant à trouver des boucs émissaires, Mounin se tourne vers une réflexion sur l'histoire de la poésie dans ses rapports avec la société : « le divorce entre le petit public d'une poésie devenue toujours plus savante et toujours plus écrite, d'une part, et d'autre part, l'énorme public de la poésie restée toujours populaire et toujours orale et chantée, a commencé voilà presque mille ans » (p. 88). La poésie écrite est devenue aujourd'hui « plaisir de culture », au terme d'une rencontre heureuse avec l'écrit, et avec certaines formes de lecture : nous avons vu plus haut ce travail sur soi et sur le texte que suppose la poésie...

b. Le rôle particulier de l'école

Ces perspectives théoriques ont donc éclairé nos choix pédagogiques : une pédagogie de la poésie ne peut ignorer cette situation marginale de la poésie écrite dans notre société, ni les pratiques poétiques orales connues des enfants grâce à leur famille ou aux médias. L'accès à la poésie doit aussi pouvoir concilier le plaisir « immédiat », dans l'émotion, avec une lente et difficile

élaboration du texte : les activités d'écriture nous ont paru alors essentielles pour faire découvrir de façon ludique aux enfants cet autre usage de la langue, pour leur permettre de rencontrer une poésie adulte plus élaborée.

Enfin, il nous a semblé essentiel de faire découvrir aux enfants les textes dans de vrais supports, qu'ils peuvent retrouver dans des bibliothèques, librairies ou grandes surfaces, et ce ne sont pas les mêmes... La socialisation de la poésie va aussi passer par une diffusion des écrits des élèves (dans la classe ou l'école, mais aussi dans des revues où certains peuvent envoyer leurs textes, soumis au choix d'un comité de rédaction).

Cette approche sociologique de la poésie est en fait pour nous une façon de **mieux appréhender le triangle pédagogique** comme inscrit dans l'univers social, dans chacun de ses trois pôles (l'élève et ses pratiques sociales de la poésie, l'enseignant et sa culture à la fois sociale et scolaire, les contenus élaborés et transmis dans une société donnée), et dans leur interactions. Avant la lettre, nous explorons finalement les « pratiques sociales de référence », ainsi que les conditions de production de textes et de savoirs sur ces textes.

2.2.3. Éclairages d'ordre psychologique sur la créativité et la création

Deux types d'apports ont été fructueux pour nous : les recherches sur la construction de l'imaginaire enfantin, et celles sur l'intelligence créative. Bien qu'issues de deux courants psychologiques différents, elles nous ont permis de mieux appréhender les enjeux de notre recherche par rapport aux apprentissages des enfants. Ayant suivi les enseignements de Ph. Malrieu, ayant lu son livre, *La construction de l'imaginaire* (1967), je lui ai demandé de nous aider à réfléchir sur nos innovations. À la même époque, nous avons à préparer les épreuves d'évaluation sur la poésie et la créativité : il se trouve qu'Alain Baudot travaille à l'INRP avec les équipes de maternelle. Il vient de publier *La créativité à l'école* (1969), il est en contact avec des chercheurs américains, et en particulier avec Wallach et Kogan, dont les tests de créativité ne sont pas encore traduits en France. A. Baudot nous propose de les traduire et de les essayer en 1972 : nous allons alors nous tourner vers les travaux empiriques américains sur la pensée divergente.

a. Les apprentissages des enfants, dans l'approche poétique de la langue : personnalisation et socialisation dans la construction de l'imagination créatrice

Pour Ph. Malrieu (1972), « on peut dire qu'il y a création dès que l'enfant cesse de s'adapter au réel, par la mise en œuvre d'automatismes, instinctifs ou acquis, par le moyen d'habitudes, perceptives, motrices ou verbales, et leur substitue des comportements métaphoriques : des transferts » (p. 32), qui supposent des projections. L'enfant opère, à travers la création, l'analyse d'un domaine, grâce à son interprétation au travers du modèle expérimenté dans un autre domaine.

Dépassant Piaget et s'appuyant sur Wallon, Ph. Malrieu affirme qu'il faut prendre très tôt en considération **d'autres éléments que les structures formelles** de l'objet à assimiler, pour comprendre le simulacre, cette « imitation pour rire ». La genèse des simulacres et des constructions imaginatives dépend certes de l'action du sujet sur les choses, mais aussi de l'action qu'il veut exercer sur autrui, et sur lui-même. Il insiste aussi sur le fait que la créativité est en relation avec les modèles qu'une culture peut lui faire rencontrer, à condition que ces modèles stimulent l'enfant (au lieu de l'absorber) et qu'on permette à celui-ci de les renouveler grâce aux échanges entre enfants, entre enfants et adultes.

Cette analyse des activités d'imagination est cohérente avec nos propres conceptions de la poésie et des activités que requiert l'approche de textes poétiques, eux-mêmes lieux de conflits internes et externes, du point de vue de leur lecture et de leur écriture, qui appellent cette articulation entre l'action du sujet sur l'objet, sur soi et les autres.

b. Créativité et création

C. Clanet (1972) nous a aidés à analyser le concept de créativité, cité dans le PR sans être défini. Il nous fait connaître les travaux de J.-P. Guilford qui assimile la pensée créatrice à la pensée divergente et aux transformations : « Les capacités que nous croyons être le plus en rapport avec la pensée créatrice sont de deux catégories. Une catégorie est celle des "capacités de production divergente". Capacité qui consiste à engendrer les idées, à résoudre des problèmes d'une grande diversité... L'autre source potentielle de talents créatifs se situe dans les capacités de "transformation" à qui il appartient de réviser ce que l'on sait en produisant ainsi de nouvelles formes et de nouveaux modèles » (J.-P. Guilford, cité par C. Clanet, 1972, p. 28). Cette définition de la créativité la rend opérationnalisable et permet d'énoncer des facteurs de créativité, liés aux opérations de la pensée divergente : fluidité de pensée, flexibilité et originalité.

Si la **créativité** est recherche de profusion, investigation des possibles, la **création** est recherche d'organisation, de cohérence, prise en considération de contraintes internes (recherche d'un langage personnel) et externes (intégration de l'environnement culturel, économique, social). Des choix successifs s'effectuent, plus ou moins conscients, en fonction de ce que le créateur considère comme nécessaire, à la fois pour lui-même et pour les autres, sans que le créateur sache bien comment se fait cette alchimie entre les « élans » de la subjectivité et la recherche distanciée.

Ces perspectives nous permettront de comprendre le rapport particulier des enfants à la création : certes, ceux-ci sont capables très tôt d'établir des correspondances inattendues entre des éléments, mais ils n'acquièrent que très lentement cette disponibilité et surtout ce travail à la fois impliqué et distancié face au langage, à eux-mêmes, et aux autres.

2.3. La lecture-écriture de textes poétiques : dialectique entre l'univers du sujet et celui du texte

Ces diverses orientations théoriques nous aideront à mieux concevoir par la suite notre conception de la lecture et de l'écriture, comme acte de construction progressive des significations, par une articulation entre l'activité subjectivante et objectivante du sujet en relation avec les autres, aux prises avec le réel et les mots organisés dans le système « texte », dans un espace et un temps donnés.

La lecture du texte poétique se présente comme **une dialectique entre l'univers du sujet et celui du texte**. La lecture d'un poème est un lieu de conflits et de relations multiples à divers niveaux : celui du poème lui-même (dans la mesure où jouent en harmonie ou rupture les éléments de l'expression et du contenu), celui du lecteur (conflit entre l'attente vis-à-vis du texte, avant la lecture, et le questionnement pendant la lecture, l'insatisfaction ou la satisfaction après la lecture, la confrontation de sa propre lecture à celle des autres), celui de la société qui produit et diffuse de la poésie, génère un public de lecteurs (il peut y avoir conflit pour le lecteur entre sa propre demande de poésie et l'offre médiatrice de la société).

2.4. L'action médiatrice de l'enseignant

Après la rédaction du PR, plusieurs équipes de recherche se sont particulièrement efforcées de concevoir, réaliser, décrire et analyser un certain nombre d'activités poétiques, en suivant ou en précédant parfois dans l'action ces perspectives théoriques. Dans la mesure où nous avons repris et synthétisé nos travaux dans l'ouvrage collectif *Poésie pour tous* (1982), je m'appuierai ici sur cet ouvrage pour présenter les grandes lignes de cette recherche-innovation.

2.4.1. Variété des finalités et objectifs généraux

L'apport de ce groupe de recherche a d'abord été de décrire une multiplicité d'activités, permettant aux enfants de lire, dire, écrire la poésie, de préciser progressivement les objectifs qui les sous-tendaient. Nous avons énoncé ces finalités et objectifs dans un document écrit en 1977, mais non publié, dont je présenterai les grandes lignes.

Nos perspectives sont de réduire les inégalités d'ordre socio-culturel devant la langue, préparer l'enfant à être un adulte non pas consommateur, mais lecteur actif, créatif, producteur de textes, capable de jouer son rôle de citoyen actif d'une société démocratique, conscient des pouvoirs et des abus de pouvoir du langage dans la vie en société. Nous visons **plusieurs compétences** pour les enfants dont nous attendons qu'ils soient capables de :

- s'exprimer, exprimer leur vie et la vie de leur classe, échanger, acquérir une plus grande vitalité, une nouvelle puissance sur le milieu, à partir de leur expression spontanée, et par l'écoute, la lecture des autres (parmi lesquels les écrivains), en excluant tout racisme culturel,

- comprendre et utiliser le langage selon ses fonctions majeures (de communication, d'expression, d'information et poétique),
- reconnaître la spécificité de la fonction poétique par rapport aux autres : exprimer grâce à la poésie sa relation personnelle aux mots et aux choses ; développer tous les possibles de la langue (niveaux sonore, graphique, lexical, syntaxique, prosodique...), jouer des ruptures avec les diverses normes linguistiques,
- accéder à d'autres moyens d'expression, dont la spécificité sera reconnue (expression corporelle, musicale, plastique...).

2.4.2. Les objectifs en lecture-écriture

Les objectifs de lecture visent les dispositions/capacités à trouver et choisir des poèmes, les faire « circuler », les échanger, en découvrir divers niveaux de lecture, invitant à de **multiples « entrées » dans le texte** (par son titre, par son dessin, par son organisation syntaxique, lexicale, sonore, rythmique, par sa mise en relation avec d'autres textes). Dans certaines activités, nous avons aussi proposé l'entrée par les conditions de production/diffusion de la poésie inscrites dans des supports divers (recueil, revues, anthologie...), accessible dans différents lieux, ou encore par les différences opposant les textes poétiques à d'autres types de textes, y compris d'inspiration scientifique.

Nous tentons de faire découvrir aux enfants qu'aucun de ces niveaux de lecture n'est indépendant des autres : telle classe qui entre dans le poème *Belle Étoile*, en s'interrogeant sur la bizarrerie du titre, par rapport à l'ensemble du texte, en arrive à s'intéresser aussi à l'organisation thématique et syntaxique du texte (ib. pp. 104-108). Telle autre, intriguée par la disposition spatiale d'un texte, en vient à s'interroger sur le titre, pour revenir à ce qu'on peut imaginer dans les « blancs du poème », espaces des « drames » à peine évoqués dans le texte lui-même (ib. pp.129-130). Telle autre classe commence par une appréhension sensible d'un élément de façon syncrétique, avant d'en faire ensuite une approche poétique d'un côté, plus rationnelle de l'autre (ib. pp. 29-35, pp. 181-182).

Nous retrouvons dans le domaine de l'écriture, (lié très souvent d'ailleurs à celui de la lecture), une variété comparable des objectifs. Nous souhaitons en effet que les enfants soient capables

- d'articuler lecture et écriture : poursuivre l'écriture d'un texte poétique (tremplin ou matrice à sa propre écriture), jouer à partir de ses structures, les réinvestir dans leurs propres textes,
- d'avoir une relation sensuelle avec des éléments réels, questionner le réel dans et par l'imaginaire : jouer avec les choses, les explorer de tous leurs sens, agir dessus de façon réelle ou imaginaire, exprimer et communiquer leurs sensations et émotions premières, les « retravailler »,
- de poursuivre le goût de jouer avec la langue : pratiquer des jeux de poétique, en inventer,
- de réinvestir dans leurs propres textes cette nouvelle relation aux mots et aux choses.

2.4.3. Une démarche pédagogique articulant pratiques poétiques des enfants et structurations

Nous avons plus spécialement travaillé sur un meilleur ancrage de la structuration par rapport à l'expression première des enfants. Les enseignants sont invités à observer et à garder une trace de ces « premiers jets », qu'ils soient fortuits ou émis dans des situations provoquées : nous souhaitons en effet que les maîtres partent de ces traces pour poursuivre avec les enfants ces premières investigations, dans des situations structurantes dont les modalités peuvent être très variées.

- **Mise à distance et reprise** : renvoyer simplement aux enfants ce qu'ils ont dit ou écrit et leur demander de poursuivre. Après une promenade en forêt, des enfants parlent : l'un parle de SA forêt, la maîtresse propose aux autres de parler aussi de leur forêt, en reprenant la formule *dans ma forêt il y a...* (F. Sublet et coll. 1982, pp. 38-39). Ou encore, lorsqu'un enfant après la lecture d'un poème dit : *il y a des mots qui sont très doux à l'oreille : roseraie, adorée*, on peut proposer aux autres enfants de trouver leurs « mots doux » (ib. p. 190)

- **Explicitation** : demander aux enfants d'explicitier leurs propres réactions. À deux enfants qui disent d'*Automne malade* que *c'est poétique* la maîtresse renvoie : *qu'est-ce que ça veut dire poétique ?* De nouvelles découvertes du poème se font à partir des réponses données (ib. p. 123).

- **Interactions entre pairs** : faire réagir les enfants les uns vis-à-vis des autres, dans une perspective coopérative. Dans un CM2, un enfant apporte un « texte libre », à forme poétique : ses camarades trouvent que ce n'est vraiment pas de la poésie. Le maître les invite à produire eux-mêmes ce qu'ils appellent un texte poétique, sur le même thème (ib. pp. 220-222).

- **Rencontre avec des modèles culturels d'adultes** : favoriser la rencontre avec des textes d'auteurs, qui font écho aux investigations des enfants et qui proposent d'autres types d'écriture.

- **Investigations systématiques ouvertes à la créativité** : proposer une exploration systématique d'un élément réel ou de certaines expressions linguistiques. On peut ainsi provoquer un regard neuf sur un parapluie, en demandant aux enfants de jouer à *ce n'est pas un parapluie*, ou en leur montrant, comme les surréalistes, l'association incongrue de deux objets (une ombrelle et une orange), ou encore en les invitant après ces jeux à inventer l'histoire d'un petit parapluie (ib. pp.182-184). A partir de formes découvertes dans un poème ou d'expressions courantes, les enfants sont incités à repérer les règles à l'œuvre et les reproduire telles quelles (sous forme de pastiche), ou en les transformant : de très nombreux exemples de jeux poétiques sont donnés dans *Poésie pour tous* auquel on pourra se reporter.

- **Créations / appropriations** : inviter les enfants à créer eux-mêmes, par la diction d'un poème ou par l'écriture, pendant et après ces activités de structuration. Bien des séquences décrites témoignent de ce travail personnel, implicite ou explicite, manifestant l'intégration de ces diverses activités de structuration, sollicitant divers types d'activités opératoires. Nous avons en effet

essayé de varier le plus possible non seulement ces activités, mais aussi leur intégration relative. À côté d'activités intégrées autour d'un élément ou d'un thème, d'un ou plusieurs textes ou d'un auteur, il y a aussi des ateliers libres de lecture ou d'écriture, mais aussi des projets plus globaux.

2.5. Description des pratiques d'enseignement de la poésie

2.5.1. Trois types de pédagogies en contraste

La seconde phase de la recherche-action INRP prévoit de décrire les pédagogies du français, avant d'en évaluer les effets. Nous nous sommes inscrits dans le cadre général de la recherche en français où est posée l'hypothèse que les maîtres peuvent se situer selon leur proximité par rapport à trois « modèles » pédagogiques décrits dans trois textes (les Instructions Officielles, les œuvres de C. Freinet, le PR). Il faut donc décrire en quoi ces divers « modèles » se distinguent selon diverses dimensions : objectifs, démarche, langue orale, lecture, expression écrite, grammaire, orthographe, vocabulaire, poésie.

Nous avons bien sûr à identifier à l'intérieur de chacune de ces dimensions, des variables permettant une recherche empirique, mais les diverses modalités correspondant à chaque variable doivent relever chacune d'un des trois modèles pédagogiques identifiés. Donc, *a priori*, nous avons à mentionner l'appartenance de chaque type de réponse à un de ces « modèles » théoriques, étant entendu que certaines réponses peuvent appartenir à deux ou même trois modèles. L'exploitation d'un questionnaire (pour l'ensemble des dimensions des pédagogies du français) se fait donc en essayant de situer l'écart par rapport au modèle, puisqu'à chaque variable correspondent des modalités de réponses correspondant à chaque type de pédagogie.

Dès cette époque, dans nos équipes, un certain nombre de chercheurs s'opposent à cette façon de concevoir le questionnaire et son exploitation : toujours est-il que la conception des types pédagogiques pré-déterminés l'a emporté et a probablement mis au second plan la description de « profils » pédagogiques différents, par extraction de facteurs qui pourraient opposer significativement les maîtres, indépendamment de leur situation par rapport à ces modèles théoriques.

2.5.2. Les pédagogies de la poésie : dimensions principales

Pour la dimension poétique, j'ai donc été amenée à travailler sur trois grands types de textes : j'ai plus particulièrement analysé les Instructions Officielles sur la poésie, de 1923 à 1972 (F. Sublet, 1978), *La méthode naturelle* de Célestin Freinet (1968), le Plan de Rénovation de 1970, complété par des textes des équipes de recherche. À partir de là, j'ai effectué une description comparative des trois modèles pédagogiques, en dégagant des traits contrastés permettant de les opposer, en distinguant les fonctions de la poésie (finalités et objectifs) des activités proposées (cf. F. Sublet, 1983). Nous avons ensuite conçu des questions qui rendaient opérationnelles ces oppositions.

Grâce à ce travail, nous avons pu retenir, pour le questionnaire général d'identification des pédagogies, sept questions pertinentes sur les modes et critères de choix des poèmes, les objectifs attendus de la récitation, les pratiques d'écriture proposées aux enfants, ainsi que leurs effets sur certaines de leurs performances en écriture. Ces questions nous ont permis de différencier sur certains points les pratiques des enseignants rénovés par rapport à celles des autres.

J'aborderai maintenant la dernière phase de la recherche, l'étude du fait poétique dans les textes d'enfants, qui est sans doute la plus novatrice pour l'époque.

3. LE FAIT POÉTIQUE DANS LES TEXTES D'ENFANTS

De 1973 à 1976, j'ai animé une équipe de recherche pour effectuer la dernière partie de la recherche, consacrée à l'évaluation des productions des enfants. Cette équipe est composée de quatre professeurs d'École Normale (J. Alberton, M. Sandrini, J. Saint-Jean et moi-même), et de quatre universitaires (C. Latérasse et C. Clanet en Psychologie, C. Fabre et A. Viguier en Linguistique).

3.1. Hypothèses générales

Au départ, nous posons deux hypothèses très générales :

- les élèves ont la capacité à des degrés divers de manifester le fait poétique dans leurs textes. En me reportant aux définitions que j'ai déjà données de la poésie dans la partie 2, nous souhaitons apprécier leur capacité à jouer de la forme-sens du langage, à articuler en harmonie ou en rupture les éléments du contenu et de l'expression ;
- cette capacité est éduicable, en relation avec le type de pédagogie, les enfants de classes expérimentales (Exp.) étant censés manifester plus que les autres (Non-Exp.) l'exercice de la fonction poétique.

Mais de fait nous nous posons d'autres questions : existe-t-il une relation entre les performances dans le domaine de la créativité et dans celui de la création de textes dont la consigne appelle la présence du fait poétique ? Les variables sociologiques et les productions des enfants sont-elles en relation ?

3.2. Problématique de la recherche

3.2.1. *Un postulat : différences entre adultes et enfants devant l'exercice de la fonction poétique*

Le PR ne parle pas de « textes poétiques » ou de « poèmes d'enfants » : « Autant il est souhaitable que le maître soit à l'écoute des rythmes, des images, des mots nouveaux que l'imaginaire et le langage enfantin produisent, autant il serait néfaste d'en faire artificiellement les noyaux d'une fabrication poétique truquée qui ressortit plus à l'infantilisme qu'à l'enfance. » Sont visés là des

textes que nous rencontrons dans les classes, stéréotypés tant au niveau du contenu que de l'expression, et qui relèvent soit d'une vieille tradition d'imitation, soit d'une expression personnelle peut-être authentique à travers « l'expression libre », mais souvent conventionnelle.

3.2.2. Du texte poétique au fait poétique dans les textes d'enfants

Et pourtant notre expérience et nos observations dans les classes expérimentales nous amènent à parler de textes poétiques, ou encore de textes à fonction poétique dominante, que les enfants aient écrit à partir de jeux poétiques ou de poèmes, qu'ils aient tenté d'en écrire un d'eux-mêmes. Mais le mot « texte poétique » ne nous convient pas vraiment, vu l'incapacité supposée des enfants à concevoir l'ensemble du texte comme tel : s'ils sont capables de faire surgir une métaphore par exemple, ils ont du mal à l'explorer, à la poursuivre, à la travailler dans le surgissement et la maîtrise des mots. Nous nous sommes donc donné comme objectif d'analyser **le fait poétique** dans certains textes d'enfants, dont la consigne de production appelle la dominance de la fonction poétique.

3.2.3. Un itinéraire pour définir le fait poétique

Nous n'avons, en 1973, aucun travail de référence dans ce domaine : nous commençons cette étape de la recherche sur les textes, articulant et faisant évoluer perspectives théoriques et essais de méthodologies diverses pour analyser les textes.

a. Premiers essais : analyse de contenu au niveau du thème proposé dans le sujet...

Dans la mouvance à la fois de Bachelard, et de G. Durand, qui a consacré un chapitre des *Structures anthropologiques de l'imaginaire* (1969) au thème de la nuit (thème proposé aux enfants dans le sujet), nous nous engageons dans une analyse de contenu. Nous faisons dans cette phase-là l'hypothèse que le fait poétique peut se reconnaître d'abord à la variété et à l'originalité des évocations de la nuit. Nous comptabilisons le nombre de notations relatives aux divers thèmes liés à la nuit : choc noir, angoisse, croquemitaines, etc. (F. Sublet, 1983, pp. 81-84).

Nous nous retrouvons dans une **impasse**, car cette approche nous paraît intéressante d'un point de vue psychologique, elle permet même de distinguer les textes issus des deux types de classes (Exp et Non-exp), mais elle nous éloigne du fait poétique.

b. ...suivis d'une étude des figures (comparaisons et métaphores)

Nous nous engageons alors dans le repérage et l'analyse des divers types de comparaisons ou métaphores, dans une perspective quantitative. Mais là encore, nous pensons que cette lecture est beaucoup trop restrictive et peu économique, si on veut l'élargir au repérage d'autres figures. Deux ouvrages paraissent peu après, en 1975 et 1976 : nous ne les lirons qu'un ou deux ans

plus tard, mais ils nous conforteront, à travers l'exemple de deux types de recherches abouties, dans l'idée que nos deux types d'analyse initiaux ne correspondent pas vraiment à ce que nous cherchons.

Le texte libre, écriture des enfants de P. Clanché (1976) se propose d'étudier la façon dont les enfants peuvent s'exprimer de façon personnelle et authentique. Clanché s'intéresse d'abord à l'affectivité et à l'expression du sujet dans les textes. Cependant il rejoint en partie nos préoccupations lorsqu'il situe l'écriture des enfants entre celle des « écrivains » (exercice d'une parole « transitive » comme la nomme R. Barthes, où la parole n'est qu'un moyen pour décrire, expliquer...) et celle des écrivains (qui travaillent leur parole dans une écriture « intransitive »). Clanché situe alors l'écriture des enfants dans un *no man's land* entre la transitivité et l'intransitivité, en affirmant que c'est sur un mode ludique permis par le texte libre que les enfants sont capables de travailler leur parole.

La créativité verbale chez les enfants de R. Desrosiers (1975), se rapproche plus de nos préoccupations. Malgré la référence théorique à la seule créativité, elle vise bien l'analyse de l'« opacité » de textes produits, mais limite son analyse au comptage des figures : or, peut-on limiter le langage poétique aux figures, est-il seulement un « langage de l'écart », et toutes les figures, telles qu'elles sont décrites par les divers traités de rhétorique, sont-elles des écarts ? Par ailleurs, R. Desrosiers elle-même reconnaît que, si la figure est l'invariant de la structure de la créativité verbale, ce sont bien les réseaux de figures qui en sont les unités constantes et constitutives.

c. Sous le signe de *Linguistique et Pédagogie* : une analyse des divers niveaux de fonctionnement du texte

Avec l'arrivée de deux linguistes dans notre groupe et suite à la lecture de *Linguistique et Poésie* (D. Delas et J. Filliolet, 1974), nous nous sommes de fait engagés dans une étude plus ouverte, et élaborons une grille de dépouillement de textes qui devrait nous permettre d'en décrire dix dimensions : disposition spatiale, ponctuation, groupement du texte, graphie des mots, syntaxe, attaques de phrases, phonématique, prosodie, lexique, tropes. Mais après de premiers essais, nous réalisons que cette superposition d'analyses successives rend difficile une appréhension du texte dans son ensemble.

d. Recours à une nouvelle méthode d'analyse

Nous préférons alors nous référer aux **travaux récents sur le texte poétique**, tels que je les ai déjà présentés. C'est bien à cette époque que nous nous les sommes vraiment appropriés et que nous avons pu mieux définir le fonctionnement du texte poétique : l'expression y est forme et contenu à la fois, fonctionnant en harmonie ou en rupture à divers niveaux, à travers le jeu d'isotopies (itération d'une unité linguistique, aux niveaux syntaxique, lexical, sonore, prosodique, rhétorique), aux plans de la phrase et du texte.

Je tente moi-même de faire une analyse très approfondie d'un texte extrait d'un pré-corpus destiné à tester les effets de notre consigne (telle que je la présente plus loin dans la partie 4. 3) : ce « texte 8 » me paraît en effet poétique et susceptible de se prêter à une recherche d'isotopies. Je termine cette analyse en essayant de montrer l'interdépendance (en harmonie ou en rupture) entre ces

diverses isotopies, et le type de travail d'écriture qui se manifeste dans le texte : « se superposent dans le texte deux organisations fortes : celle autour du mot "nuit" [...] et l'organisation narrative. Or elles ne coïncident pas exactement », sauf dans le dernier verset où alternent interrogations et réponses, où l'enfant arrive à jouer à la fois d'effets sonores, graphiques, rhétoriques ; je reconnais alors que dans ce dernier verset :

La nuit ?

Cette forme noire apparaît et disparaît pour faire place à un forme blanche.

La nuit ? C'est un rêve, c'est aussi un univers qui passe dans les draps du lit.

La nuit.

il y a un fonctionnement poétique assez maîtrisé « parce qu'il y a un effet de condensation de divers éléments entrant en interaction dans le verset lui-même, et que cette condensation joue aussi par rapport à l'ensemble du texte qui fonctionne comme une métaphore » (F. Sublet, 1983, pp. 106-121).

Après cette première analyse, je formule ce que j'appelle à l'époque des observations, mais qu'après coup je reconnais comme une première série d'hypothèses que **les textes poétiques d'enfants** sont caractérisés par :

- un enchevêtrement de « passages qui présentent un fonctionnement assez maîtrisé à divers niveaux, et d'autres qui sont comme la trace du travail qu'a fait l'enfant »,

- une utilisation de stéréotypes, « ils savent aussi parfois les contourner, les explorer, les transgresser »,

- un recours au jeu des sonorités dans des passages poétiques ou non, « elles semblent jouer un rôle souterrain d'appel et / ou d'attente », jeu interprétable à la lumière des travaux en sémanalyse qui soulignent l'importance des dispositifs phonématiques et mélodiques, dérivant de pulsions inconscientes,

- le fait que l'utilisation de codes poétiques génère une cohérence textuelle plus grande, comme si les enfants « étaient portés par ce que le langage suggère à l'intérieur de ces codes » (F. Sublet, 1983, p. 121).

e. Choix d'un mode de catégorisation des textes :

manifestation différente du fait poétique selon des types de textes

L'analyse de ce texte 8 nous conduit à garder ce type de démarche et à la préciser en nous référant à la méthode des juges, chacun d'entre nous lisant l'ensemble des 60 textes et les classant en poétiques / non poétiques. Après discussion, nous arrivons à un consensus sur ce classement. Nos débats nous permettent à la fois d'affiner la méthode d'analyse, mais aussi de découvrir que la présence ou l'absence de fait poétique se manifeste différemment selon les catégories de textes

1/ descriptifs « à effet de réel »: description « pures », description-narration de la nuit,

2/ narratifs « à effet de réel » : narrations-descriptions dans la nuit,

3/ narratifs à effet de fiction,

4/ inscrits dans des modèles poétiques : apparemment cette dernière catégorie de textes n'est pas cohérente avec les trois précédentes ; on y trouve

en effet des descriptions et narrations, mais très nettement structurées par des formes poétiques (versification, spatialisation, figures) qui les font appréhender immédiatement comme relevant de la poésie, même si dans ces textes on peut distinguer ceux qui articulent ou non ces marques externes de poéticité avec des jeux aux autres niveaux de l'expression.

Nous parvenons alors à distinguer des textes poétiques (P) et non poétiques (non P), et dans ces deux catégories ce que nous appelons alors des « genres » différents : récit à effet de réel (R), description (D), fiction (F), modèles poétiques (MP).

3.3. Méthodologie de recueil des données

3.3.1. Les données pédagogiques et sociologiques

Les données pédagogiques sont recueillies à partir du questionnaire général d'identification des pédagogies. La passation du questionnaire se fait par entretien avec un psychologue scolaire. Les données sociologiques relatives aux enfants ont été recueillies à partir d'une « fiche répertoire-élèves » comportant des informations sur la profession et le diplôme des parents, le cursus scolaire et l'école fréquentée. Quatre groupes socio-professionnels sont constitués : cadres supérieurs, cadres moyens, petits propriétaires et artisans, ouvriers et employés.

3.3.2. Les performances des élèves

a. Les tests de créativité de Wallach et Koggan, traduits pour nous par A. Baudot, permettent d'apprécier la créativité verbale des enfants aux niveaux de la fluidité, de la flexibilité et de l'originalité des réponses : ces tests comprennent 3 épreuves verbales et 3 épreuves verbales à stimulus visuel. On se reportera à mon ouvrage de 1983 (pp. 37-38) pour une description plus précise de notre mode de catégorisation des réponses.

b. Les textes d'enfants produits dans une certaine situation

Nous proposons en effet une situation expérimentale particulière : nous fixons la durée (1 heure), annonçons aux enfants qu'il s'agit de textes destinés à des chercheurs, et fixons la consigne :

Faites un texte sur la nuit, un texte qui soit beau à voir, à entendre, à lire. Vous pouvez le faire long ou court et le disposer sur la page comme vous le voulez. Vous pouvez ou non faire un brouillon. Vous aurez une heure pour le faire.

Le choix de la consigne a été fait en fonction de nos hypothèses : le référent « nuit » est connu de tous les enfants, il est lié à leur vie affective et onirique, il fonctionne lui-même comme une forme rythmée (nuit/jour) qui peut appeler d'autres rythmes. La formulation *un texte beau* a été retenue afin de ne pas donner aux enfants des termes tels que « texte poétique », « poésie » ou « poèmes », parce que nous ne voulons pas mettre en difficulté des enfants qui n'auraient jamais fait en classe de tels types de textes. En connaissant les biais que pouvait induire le terme « beau », il nous a paru que l'allusion au plaisir esthétique permettrait de faire émerger le fait poétique. Enfin les termes *beau* à

voir, entendre, lire donnent la possibilité de jouer de l'espace graphique et sonore, ce qui correspond à notre définition du texte poétique.

3.3.3. Un échantillon réduit

- **Les maîtres** : nous ne retenons que 4 maîtres sur les 48 classes de CM1 participant à l'évaluation générale, vu les difficultés que nous entrevoyons à faire ce type de recherche.

- **Les élèves** : nous retenons seulement 60 enfants : 30 de classes expérimentales (Exp), 30 de non-expérimentales (Non-Exp), issus des 4 classes, avec équilibrage de certaines variables.

3.4. Les résultats

Je commenterai très rapidement les résultats, (cf. le traitement statistique in F. Sublet, 1983, pp. 73-75) dans la mesure où je pense que l'intérêt de cette recherche a résidé beaucoup plus dans la définition d'une problématique et d'une méthodologie, que dans des résultats qui portent sur un échantillon très faible : ils doivent être interprétés avec prudence.

3.4.1. La créativité des enfants

Elle est appréciée uniquement par les scores de fluidité et de flexibilité :

- l'influence du milieu social est peu importante sur les résultats des enfants ;

- par contre, dans les classes Exp, les scores sont bien meilleurs que dans les classes Non-Exp ;

- en croisant milieu social, pédagogie, et résultats aux tests, l'effet de la pédagogie se maintient. À pédagogie constante, l'effet du milieu social est nul ;

- pas de relation entre créativité et fait poétique, sauf dans l'épreuve de flexibilité, où les réponses de type « équilibre » (E) sont en relation avec la présence ou l'absence de fait poétique. Cela nous confirme dans l'idée que le fait poétique est sans doute dépendant plus de capacités de type pré-conceptuel ou conceptuel, que relevant de l'accommodation (imitation représentative ou réfléchie) ou de l'assimilation (affectivité, aspects ludiques, affectivo-moteur) selon notre mode de catégorisation.

3.4.2. Le fait poétique dans les textes d'enfants varie selon le type de pédagogie

- 24 textes sur 60 ont été classés en « poétiques » (P), dont 15 provenant des classes Exp et 9 de classes Non-Exp : l'effet de la pédagogie paraît avoir joué (après calcul de χ^2 , : 2.5, très proche du seuil de signification 2.71).

- Par contre, quand on examine la répartition des enfants selon le genre de texte, des différences plus nettes apparaissent : le genre MP qui peut aider le plus à faire un travail d'écriture, n'est jamais utilisé par les classes Non-Exp, qui utilisent par contre le genre traditionnel de l'école, la description. On peut sup-

poser que la lecture active et diversifiée de textes poétiques, ainsi que la pratique de jeux poétiques dans les classes Exp est à l'origine de ce résultat.

3.4.3. Les enfants et leurs ébauches de structuration du texte poétique

D'un point de vue qualitatif, cette recherche a pu montrer la façon dont des enfants de 9-10 ans étaient capables de construire progressivement le concept même de texte poétique, à travers les usages qu'ils font de certaines structures.

a. Les structures phonologiques : on ne trouve guère que des assonances vocaliques, en fin de vers ou en fin de structures syntaxiques ; quand elles sont utilisées, elles sont bien repérées comme telles, mais sans qu'il y ait une organisation particulière des assonances.

b. La prosodie : un des exemples les plus frappants encore est la façon dont ils appréhendent les phénomènes prosodiques, en particulier les règles de versification. Ce n'est pas tant le nombre de syllabes qui guide les enfants que d'autres repères qu'ils maîtrisent mieux : repères syntaxiques (le vers correspond à une phrase simple : sujet + verbe + attribut ou complément d'objet, à un groupe nominal : déterminant + nom), graphiques (c'est le dessin du vers, appréhendé par la longueur de la ligne, qui guide l'enfant : l'un d'entre eux, très explicitement, a marqué par des barres de début et de fin de ligne les bornes du vers), phonologiques (quand certains enfants jouent de ruptures syntaxiques dans le vers, c'est pour respecter un jeu de rimes).

c. L'espace du texte : le dessin du texte de façon générale joue un rôle essentiel pour repérer les limites du texte poétique, qu'il s'agisse de vers, de versets, ou même de paragraphes dans un texte de prose poétique. On trouve beaucoup de jeux par rapport à des alignements verticaux, la page est en général l'unité de composition graphique avec des marges blanches à droite et à gauche, les lettres peuvent prendre des dessins particuliers.

d. La syntaxe du texte, sous-tendue par des formes poétiques connues : au-delà de l'usage très fréquent de la répétition de structures syntaxiques, les enfants organisent souvent leurs textes à l'intérieur de formes poétiques données : litanie, chanson, hymne, allégorie vont permettre d'organiser de façon particulière le jeu des répétitions.

e. Structures sémantiques : beauté du texte, beauté du référent ? Les enfants qui ont manifesté un travail personnel de leur parole centrent rarement leur texte sur l'exaltation de la beauté de la nuit, ou, lorsqu'ils le font, ils intègrent cette thématique à la structure générale du texte, dans laquelle on peut discerner un angle de vision personnel. En général d'ailleurs, cette « beauté de la nuit » est tout-à-fait particulière, et on passe de la beauté de LA nuit, à celle d'UNE nuit : *Voilà la nuit, une belle nuit qui s'incline dans les étoiles. Les oiseaux dorment dans leur nid. La bise coule doucement.* (ib. p. 138). Par contre dans les textes non P, l'évocation de la beauté stéréotypée de la nuit est censée « faire poétique » : *La lune... Les étoiles... est un spectacle féérique. Les étoiles scin-*

tillent dans la nuit brune. La lune est une grosse boule de lumière qui fait une lumière trouble [...] (ib. p. 142).

f. L'utilisation détournée ou non des stéréotypes de la description/narration scolaire : à tous les niveaux du fonctionnement du texte, nous avons pu repérer l'utilisation de stéréotypes qu'ils soient d'ordre sémantique (les attributs de la belle nuit), syntaxique (organisation d'une description ou une narration), prosodique, rhétorique. Ces stéréotypes relèvent et de codes culturels largement répandus dans la société, et de ceux véhiculés par l'école. Mais certains enfants savent les détourner ou les traiter de façon personnelle, par exemple en cassant une lexie figée (*le croissant chaud de la lune*), en revenant au sens premier par substitution de termes (à partir de *la nuit tombe*, un enfant écrit : *Voilà la nuit, la belle nuit qui s'incline dans les étoiles*), ou encore par accumulation insolite d'éléments convenus et originaux : *La nuit est belle avec ses chouettes, ses chauves-souris, avec les lézards, avec les bruits d'oiseaux* (F. Sublet 1983, p. 130).

Reprenant les perspectives piagésiennes à propos de la construction des structures logiques, nous avons donc pu montrer qu'il existe chez les enfants **des modes d'élaboration originaux de la fonction poétique, par rapport à ceux des adultes**. Les enfants construisent par approximation les structures d'un texte poétique, organisant les constituants de son fonctionnement, de façon implicite dans l'acte même de l'écriture : notre postulat de départ sur les différences entre textes d'enfants et d'adultes se trouve confirmé et expliqué dans une perspective constructiviste.

À la fin de mon ouvrage, je note déjà que de nouvelles recherches devraient être conduites :

- recensement des pratiques verbales où les enfants utilisent de fait la fonction poétique du langage, en situation ludique ou scolaire ;
- étude des représentations que les enfants se font du texte poétique et/ou de la fonction poétique : nous avons commencé d'ailleurs des travaux dans ce sens (classement par les enfants de textes d'adultes P/non P, explicitation verbale de ces classements, production en situation semi-dirigée de textes P/non P et activité réflexive). J. Zonabend a initié ce travail dont elle rend compte dans un article sur « les représentations que les enfants se font de la poésie » (*Repères*, n°57, 1980).

3.4.4. Relations entre performances des enfants, appartenance sociale et pratiques pédagogiques

Sur 31 enfants « favorisés », on trouve 10 textes P ; sur 29 enfants plutôt défavorisés, 14 textes P, ce qui confirme notre hypothèse que ces enfants peuvent effectivement exercer la fonction poétique, un peu plus même que les autres.

Nous avons déjà montré que les performances des enfants sont meilleures dans les classes expérimentales : mais il demeure qu'un peu plus du tiers à peine des enfants manifeste la capacité à écrire un texte à fonction poétique.

Dans l'essai général d'évaluation, les deux-tiers des maîtres des classes rénovées sont plus caractérisés par une intégration de savoirs linguistiques dans des situations de communication, que par une démarche de découverte, articulant réellement libération de la parole des enfants et structuration de la langue. H. Romian explique cet état de fait surtout par la formation insuffisante des enseignants de ces classes : l'essai de 1972 a lieu en effet un an et demi à peine après la diffusion du PR.

4. RÉFLEXIONS GÉNÉRALES SUR CETTE RECHERCHE

4.1. Son originalité et ses apports

De façon très originale pour l'époque, s'articulent pour la première fois, (pas seulement en poésie mais dans l'ensemble des recherches liées au Plan de Rénovation), les apports d'une science-mère, la linguistique, et ceux de deux sciences d'appui, la psychologie et la sociologie. Cette construction théorico-pratique se fait progressivement, et en particulier dans le domaine de la poésie, de façon très libre et ouverte : vu la nouveauté du domaine de recherche, nous tâtonnons, essayons d'élaborer des propositions cohérentes, tant dans le domaine de l'action que dans celui de la description des pratiques et des productions d'enfants et en se référant à une même problématique. Force et faiblesse probablement de cette recherche où des acteurs d'origine différente, praticiens, professeurs d'École Normale, universitaires se sont investis à des titres divers, et où il a été de plus en plus difficile de « tout mener » en même temps. Il est possible aujourd'hui d'avoir une approche plus distanciée, à la fois sur le contexte de cette recherche et sur le type de recherche-action mis en œuvre.

4.2. Perspectives critiques

4.2.1. Les effets du contexte de recherche

Nous avons connu des problèmes d'organisation de l'animation des équipes de terrain, vu leur dispersion sur la France entière. Par ailleurs, cette recherche-action a eu du mal à articuler des préoccupations d'innovations qui font évoluer sans cesse les pratiques pédagogiques et les modes d'observation (c'est ce domaine qui intéresse le plus les instituteurs avec qui nous travaillons), avec des intérêts pour la description des pédagogies et des productions des enfants, qui nécessitent des efforts pour acquérir des connaissances théoriques ainsi qu'une prise de distance avec les diverses pratiques locales (ceci intéresse beaucoup plus les professeurs d'École Normale et universitaires impliqués dans la recherche).

4.2.2. Limites d'un point de vue méthodologique

Nous avons tenté de contrôler un certain nombre de variables en demandant aux enseignants de faire des comptes-rendus, de tenir un cahier-journal, d'enregistrer parfois des séquences au magnétophone ou à la vidéo, plus rare-

ment, de remplir des questionnaires sur tel ou tel aspect de leur pédagogie que nous voulons étudier, et de garder aussi les productions des enfants. Nous n'avons cependant pas pu obtenir que tous les maîtres élaborent ces documents et ce n'est que progressivement que nous avons construit les grandes lignes d'une observation plus méthodique. Autant dire que d'un enseignant à l'autre, nous n'avons pas toujours les mêmes informations.

Par ailleurs, nos statuts et intérêts divers vis-à-vis de cette recherche ne sont guère analysés ; l'implication personnelle des uns et des autres étant très variable, il est difficile d'apprécier la part de l'investissement personnel dans la mise en place de dispositifs, ou même dans les observations que nous nous avons faites.

4.2.3. Description des styles didactiques

Le type de description des pédagogies, tel que nous l'avons mis en œuvre à l'époque présente un certain intérêt, malgré les critiques que nous faisons déjà vis-à-vis de ce genre de recherche qui se réfère à un cadre théorique de type philosophico-idéologique : nous nous efforçons de définir des styles d'enseignement, en présupposant que les enseignants devaient se référer à l'un d'eux. Par ailleurs, l'élaboration de variables à partir des textes de référence pour chaque pédagogie nous a entraînés à proposer des formulations trop proches des textes d'origine, ce qui pouvait biaiser les réponses.

Mais l'essentiel de l'acquis de cette recherche pour la suite est non pas de donner des directives aux maîtres, fussent-elles « rénovées », mais plutôt des repères pouvant leur permettre d'effectuer des choix plus libres. Vers la fin des années 70, « il ne s'agit plus de définir une norme – et que celle-ci soit nouvelle ou non ne change rien, fondamentalement » (H. Romian, 1979, p. 234). Le problème est maintenant d'**aider les maîtres à « comprendre comment ils fonctionnent, en accord ou non avec leurs options déclarées »** (ib. p. 236-237) : les outils de la recherche permettent de **faire des choix individuels, cohérents et explicites**.

4.3. Les retombées de cette recherche

Bien entendu, il faudrait faire une recherche d'ordre historique pour connaître le rôle de cette recherche dans la transformation des orientations et pratiques poétiques à l'école. Je me contenterai donc d'évoquer quelques éléments de la situation actuelle en les référant à notre recherche.

4.3.1. L'institution scolaire et la transposition des produits de la recherche

Attardons-nous sur la façon dont les perspectives ont été intégrées par l'institution scolaire elle-même, puisque, ne l'oublions pas, ce Plan était destiné à préparer de nouvelles Instructions Officielles (I.O.). Les I.O. de 1972 ont repris certaines de nos orientations, en critiquant les anciennes I.O. : « c'est surtout

par la récitation que la poésie apparaissait dans nos classes, et l'on voyait dans cet exercice un moyen d'enseigner l'usage correct des mots et des tours de notre langue en mettant à profit le soutien que le rythme prête à la mémoire. Mais ces motivations, intéressantes pour le maître sont nulles pour l'enfant » (MEN, 1973, p. 35). J'ai moi-même écrit un chapitre sur « la poésie et l'institution scolaire de 1923 à 1972 » dans *Le Pouvoir de la Poésie* (1978) : on y retrouvera une analyse plus approfondie des propositions nouvelles (choix et présentation des poèmes plus ouverts, intérêt pour l'expression des enfants), et des contradictions entre ces dernières et la **persistance d'une conception ancienne** de la poésie et de la créativité enfantine.

Si on analyse les dernières Instructions Officielles de l'école primaire (1985 et 1995), on est frappé à la fois par la reconnaissance de la poésie dans certaines dimensions de l'apprentissage du langage, mais aussi par un éclatement des activités de poésie dans divers domaines (il en est d'ailleurs de même pour la littérature en général), si bien qu'on **n'y perçoit plus la particularité d'une approche poétique de la langue et des textes**. On pourrait en trouver maints exemples dans les derniers programmes : à l'école maternelle, le travail sur les sonorités de la langue est bien proposé à travers des jeux de langage, mais on ne retrouve plus dans les activités sur les mots ou sur l'initiation à l'écrit de propositions inspirées par une perspective poétique et / ou littéraire. Ou encore, dans les I. O. du Primaire, la centration sur la typologie de textes (narratif, descriptif, informatif, argumentatif) fait quasiment oublier que les textes poétiques peuvent relever aussi de cette typologie, mais qu'ils ont un fonctionnement et une lecture qui relèvent d'une pratique littéraire originale.

On trouve seulement dans ces I. O. quelques lignes consacrées à l'usage poétique de la langue : « mémorisation et récitation de comptines et de poèmes, jeux poétiques sur les mots, les structures et les images, première constitution d'une anthologie, correspondance avec d'autres formes d'expression : la musique, la danse, les arts plastiques, le théâtre... » (CNDP, 1995, p. 48 et 59). Par rapport aux instructions de 1972, on peut certes constater que l'éventail des textes à apprendre s'est ouvert, que les jeux de langage ont trouvé leur place, et que l'approche esthétique est présente à travers la mise en relation avec d'autres formes artistiques, mais on ne trouve **pas de propositions cohérentes sur la poésie en tant que telle**.

4.3.2. Les pratiques de la poésie dans les classes

Les pratiques paraissent avoir évolué depuis le début des années 70, puisque l'école est bien considérée comme lieu d'initiation à la poésie. Mais les résultats de l'enquête conduite par J.-L. Gaudet (1995) montrent que « cette initiation est davantage conçue par les enseignants du premier degré comme une sensibilisation, une imprégnation, **un éveil plus qu'un véritable enseignement**, qu'il est difficile d'"organiser" et de "planifier" sous peine de détruire le "plaisir", la "beauté", la "communication" inhérents à cet art ou à cette discipline » (p. 41). Les risques d'une scolarisation de la poésie paraissent bien réels pour les enseignants, mais tout se passe comme s'ils ne voulaient plus se référer à une péda-

gogie traditionnelle, tout en faisant de la récitation une « activité omniprésente », 93,3% des enseignants disant la pratiquer...

Par ailleurs, J.-L. Gaudet montre qu'en dix ans, les enseignants ont diversifié leurs pratiques pour favoriser la créativité des élèves : 77,9% des enseignants de son échantillon disent pratiquer des activités de créativité poétique (dont seulement 33,3% de façon assez régulière). Mais J.-L. Gaudet note aussi que « les enseignants se contentent le plus souvent de reproduire des **activités** ou des **jeux qui sont sans grande nouveauté** », ce qui peut expliquer que l'écriture personnelle des élèves demeure assez figée : « ce sont surtout des textes issus d'un modèle basique "à la manière de" ou inscrits dans un jeu poétique réglé » (p. 58).

4.3.3. Des relations difficiles entre émotion et analyse, jeu et travail sur le langage

Peut-on arriver à mieux appréhender pourquoi il est si difficile d'aider les élèves à s'engager dans une autre relation aux mots, au réel et à eux-mêmes ? Ne peut-on pas faire l'hypothèse que, de fait, la poésie bénéficie encore de son aura d'objet hyper-valorisé par une culture savante, fruit supposé d'une « émotion inspirée », qui appelle une jouissance immédiate (et non médiée) ? Dans une recherche sur les livres de jeunesse au cycle des apprentissages premiers, Y. Prêteur et moi-même (1989) avons pu constater une tendance du même ordre à utiliser pour l'apprentissage systématique de la lecture, soit des textes fonctionnels ou produits par les enfants, soit des textes de manuels, la lecture de livres de jeunesse (essentiellement des textes narratifs) étant plutôt réservée à des situations de lecture libre ou à haute voix par l'enseignant, censées développer le goût de lire « naturellement » : « à eux le plaisir direct et facile, à d'autres les efforts laborieux. En définitive, ne peut-on reconnaître l'**opposition traditionnelle sous-jacente entre Travail et Jeu**, qui ignore l'implication possible de la personne dans le travail et la rigueur, exigée par le jeu ? »

Ces réflexions renvoient à ce que j'écrivais dans *Poésie pour tous* (p. 203) : cette représentation d'une poésie « inspirée » appelant une lecture de type émotionnel « méconnaît la double activité de plaisir et d'analyse que tous les lecteurs de poèmes pratiquent de fait. [...] On ne peut donc pas parcourir d'emblée le poème comme si c'était une surface lisible transparente. Il s'agit plutôt d'y entrer comme dans un espace traversé par de multiples échanges entre les éléments mêmes du texte » (p. 103).

Mais là est aussi la difficulté : comment faire dans l'isolement d'une classe, sans qu'on ait forcément été formé, sans trouver dans l'étayage d'un manuel une démarche ouverte à la fois à la découverte du langage et à l'émotion ? Comment connaître ce que savent et font les élèves quand ils lisent ou écrivent un texte poétique ? Comment les aider à se saisir progressivement d'un texte de façon variée, sans passer forcément par un commentaire analytique desséchant ?

Dans le cadre de notre propre recherche, nous avons constaté la **nécessité d'une formation** qui prenne en compte les relations qu'avaient les enseignants à la poésie, de leur faire vivre un certain nombre d'activités à leur propre niveau d'adultes pour les inciter à découvrir et partager des formes variées d'investigation des poèmes : il y a fallu du temps, un travail collectif, des rencontres diverses avec des textes et des poètes, une reconnaissance de la créativité pédagogique qui passait elle-même par la communication à d'autres.

4.4. Et la recherche pédagogique ?

4.4.1. L'arrêt d'une recherche

Les difficultés évoquées plus haut pour poursuivre une recherche sur la France entière, pour concilier rédaction d'ouvrages et poursuite d'actions d'innovations et recherches descriptives, ces difficultés donc étaient bien réelles et expliquent en partie que cette recherche ne se soit pas poursuivie.

Mais au-delà de ces causes, risquons une hypothèse qui n'est pas sans relation avec la partie précédente : quand cette première vague de recherches liées au PR est arrêtée en 1978, quand une autre vague commence en 1982, c'est plutôt une **perspective de communication « efficace »** qui l'emporte, centrée sur l'apprentissage par les élèves de la lecture / écriture, sur une approche différenciée de la langue et de ses variations, sur l'usage de la langue dans des situations de résolution de problèmes et j'ai moi-même été responsable d'une recherche sur les approches sémio-langagières. L'usage poétique de la langue peut se retrouver dans ces recherches, mais dilué dans l'ensemble des activités de communication et non les traversant de façon pleinement originale et reconnue comme telle.

Dans leur présentation du II^e Colloque International de didactique et pédagogie du français en décembre 1983, H. Romian et A. Petitjean eux-mêmes soulignent les problèmes politiques à résoudre à l'époque, et qui de fait contribuent à orienter les thèmes de recherche : « En France, où la décentralisation et la transformation des collèges sont les deux urgences pour réduire l'échec scolaire, trois thèmes dominent la problématique des "politiques" : faire du Français est l'affaire de tous les enseignants, prendre en compte l'existence du fait régional, trouver des solutions efficaces pour résoudre les problèmes de la lecture, problèmes scolaires, mais aussi problèmes sociaux » (INRP, 1985, p. 8). Dans ce même colloque, une seule communication sur une trentaine (celle de D. Briolet) est consacrée à « l'initiation à la poésie (lecture et écriture) comme base de l'enseignement littéraire dans les classes de Second Cycle ».

Je pense aussi que cette centration sur les « apprentissages fondamentaux » liés à la communication orale et écrite s'est passée à une époque où les recherches sur les textes et l'énonciation se sont développées et ont été mieux connues. Or un des effets inattendus des recherches sur les typologies de textes est d'avoir en partie contribué à occulter la particularité des textes littéraires en général, et des textes poétiques en particulier.

4.4.2. *Actualité de notre recherche*

J'ai déjà évoqué les perspectives critiques qu'on peut avoir sur certaines dimensions de notre recherche. Elles ont peu porté d'ailleurs sur la conception même de la poésie et de son enseignement, dans la mesure à la fois où, au-delà d'avancées actuelles sur certains éléments (typologie de textes et énonciation en particulier), nos orientations générales me paraissent encore pertinentes. Nous signalions d'ailleurs à la fin de *Poésie pour tous* les pistes de recherche qu'il fallait poursuivre et qui rejoignent largement certaines orientations actuelles. Ainsi D. Briolet (1995) présente des préoccupations de recherche analogues : étudier les processus de construction des représentations du phénomène poétique chez les élèves et les enseignants, évaluer les innovations didactiques.

4.4.3. *Les recherches en didactiques de la poésie aujourd'hui*

Des recherches se sont poursuivies ailleurs : recherche-action, comme celle coordonnée par J. Jolibert qui en rend compte dans un ouvrage collectif *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes* (1992), et recherches descriptives sur les pratiques d'enseignement. Il est significatif qu'un des premiers soucis soit aujourd'hui de faire un état des lieux sur la façon dont s'enseigne aujourd'hui la poésie, à travers des enquêtes diverses, comme celles menées dans le cadre de l'IUFM de Lyon. Mais on trouve aussi des types de recherches sur la façon dont l'école elle-même contribue, en particulier à travers les sélections et appareils pédagogiques des manuels, à présenter une certaine image de la poésie, « ensemble composite et flou, par "essence" indéfinissable » (Michel P. Schmitt, 1995, p.115) faite de considérations sur la liaison entre homme et œuvre, sur la technicité poétique, tout en occultant le POÈME « le seul lieu justement de mise en œuvre verbale d'une émotion poétique [...] » (ib. p. 118).

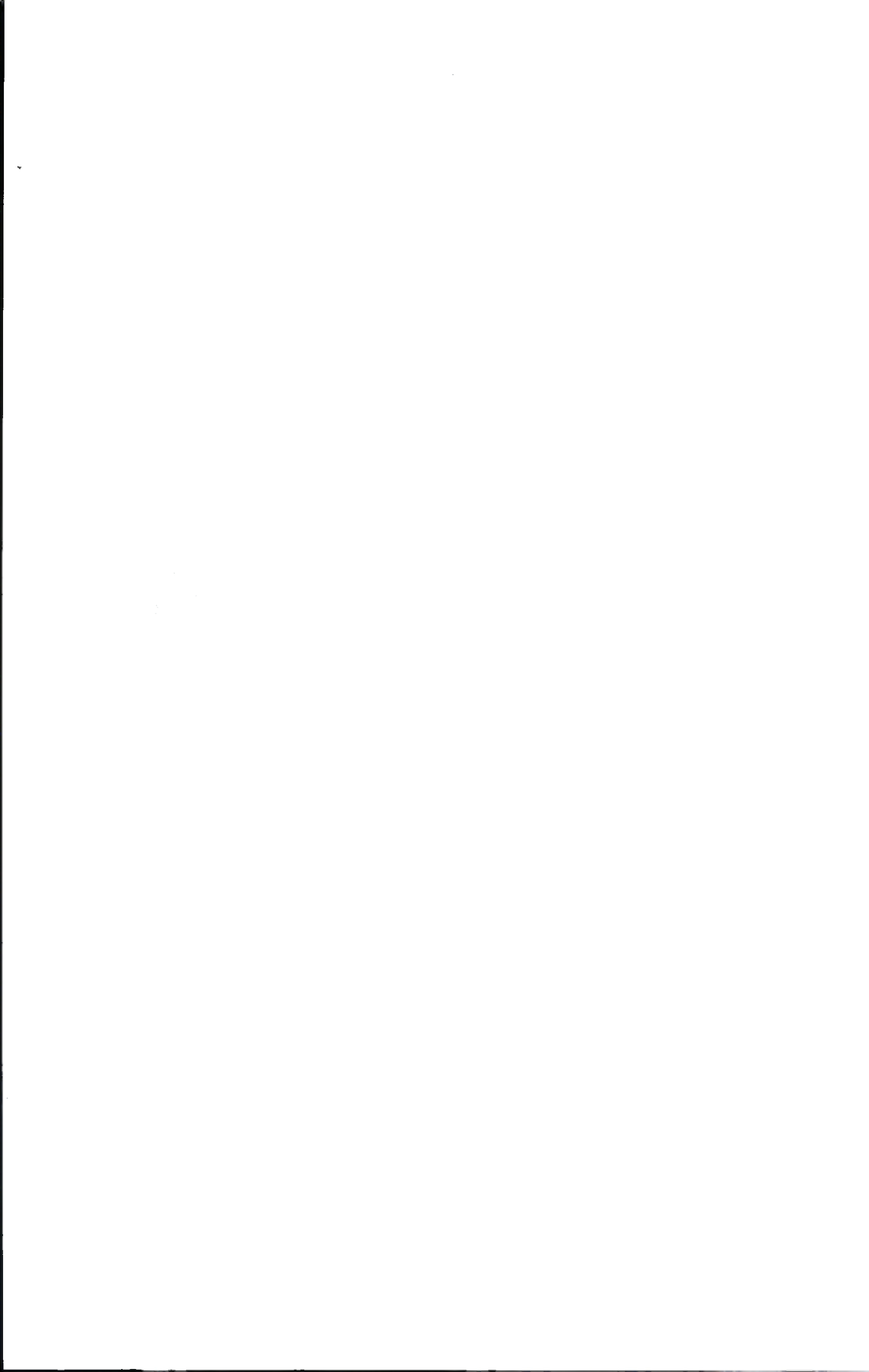
Ce qui me frappe enfin dans ces années 90, c'est aussi la **difficulté à identifier les recherches en didactique de la poésie** : est-ce dû à leur rareté, à leur dispersion, à leur absence de diffusion, aux obstacles rencontrés pour en effectuer, dans un contexte où il est peu aisé d'en conduire dans le cadre des IUFM ou des Universités ? Le champ de la didactique de la poésie est en émergence : il est temps peut-être que les divers responsables de recherche se rencontrent pour situer et confronter leurs problématiques et méthodes, pour envisager comment la formation initiale et continue peut aider les enseignants à faire du langage poétique, comme le rappelaient les auteurs du PR, le lieu d'une « libération du langage inséré aux racines les plus profondes de l'être » et de « la rigueur dans l'organisation de ce langage ».

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUDOT, A. (1973) : *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF
- BRIOLET, D. (1995) : Approche du phénomène poétique dans l'enseignement, in Debreuille, J.-Y., op. cit.
- CLANET, C. (1972) : « À propos de la notion de créativité », *Repères* n°17, pp. 21-31
- DELAS, D., FILIOLET, J. (1973) : *Linguistique et poétique*, Paris, Larousse Université, coll. Langue et langage
- DEBREUILLE, J.-Y. (Dir.) (1995) : *Enseigner la poésie ?* Presses Universitaires de Lyon
- Fédération de l'Éducation Nationale, (1971) : « Le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire », *L'enseignement public*, supplément au n°5, pp. 87 - 108
- GAUDET, J.-L. (1995) : La poésie à l'école, à quoi ça rime ?, in Debreuille, J.-Y., op. cit.
- I.P.N. (1969) : « Projet d'instructions », *Recherches pédagogiques*, n° 38
- I.N.R.D.P., 1971, « L'enseignement du français à l'école élémentaire, principes de l'expérience en cours », *Recherches pédagogiques*, n°47, pp. 1-48
- JAKOBSON, R. (1963) : *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit.
- JOLIBERT, J. (Coord.) (1992) : *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette Education
- JEAN, G., LASSALAS, P., PASCOT, A., SUBLET, F. (1982) : *Poésie pour tous*, Nathan, Coll. INRP.
- MALRIEU, Ph. (1967) : *La construction de l'imaginaire*, Bruxelles, Dessart.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (1973) : *Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, circulaire n°72-474 du 4 décembre 1972, Paris, Imprimerie Nationale
- MOUNIN, G. (1968) : *Poésie et société*, PUF, coll. SUP.
- PETITJEAN, A., ROMIAN, H. (Dir.) (1985) : *Ilè colloque international de didactique et pédagogie du français, langue maternelle*, INRP, Décembre 1983, *Recherches actuelles sur l'enseignement du français, Communications*, tome 1
- PONGE, F. (1971) : *La Fabrique du Pré*, Skira, coll. Les sentiers de la création.
- ROMIAN, H. (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF, coll. L'éducateur
- ROMIAN, H., LAFOND, A., *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français, 2, Vers l'observation des variables pédagogiques*, INRP
- SCHMITT, M. P. (1995) : D'une gêne technique à l'égard de la poésie, in Debreuille, J.-Y., op. cit.
- SUBLET, F. (1978) : « La poésie et l'institution scolaire de 1923 à 1972. La pédagogie de la poésie à travers les instructions officielles », in Groupe Français

d'Éducation Nouvelle (éd.), *Le pouvoir de la poésie*, Paris, Casterman, pp. 55-83

SUBLET, F. (1983) : *Essai d'évaluation des effets d'une pédagogie du français, 5 : créativité et poésie dans les textes d'enfants du CM1*. Paris, INRP.



LECTURE DE LA POÉSIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète

Jean-Pierre SIMÉON
IUFM de Clermont-Ferrand - Poète - Prix Apollinaire

Résumé : La prise en compte de la poésie à l'école pose des problèmes spécifiques qu'illustrent deux positions extrêmes et contradictoires : soit, sacralisant le secret du poème, on refuse d'y toucher, soit on le réduit à un fonctionnement textuel particulier dont on décrit froidement les mécanismes. Refusant d'entrer dans ce mauvais débat et considérant qu'il y a nécessité à concilier un accès libre et intime au poème avec une approche réflexive et analytique, nous faisons l'hypothèse que la lecture d'œuvres poétiques complètes à l'école primaire peut être le lieu de cette conciliation. Nous exposons les objectifs et les modalités d'une telle démarche sur la base d'expériences menées dans des classes de CE1 et de CM2.

1. REMARQUES PRÉALABLES SUR QUELQUES MALENTENDUS RELATIFS AU STATUT ET À LA LECTURE DE LA POÉSIE

1.1. La poésie dans le champ littéraire : l'exception incluse

Il n'est pas inutile, au seuil d'une réflexion qui envisage la lecture du *littéraire poétique* à l'école, de marquer, fut-ce brièvement, l'ambiguïté du statut et de la place de la poésie dans le champ littéraire. Si nul ne saurait contester en effet que la poésie soit de la littérature, peut-être même la littérature par excellence, on sait qu'elle est plus que d'autres un genre problématique et contesté, que nombre de lecteurs « cultivés » entretiennent avec elle un commerce difficile, que son lectorat tend traditionnellement à conférer à la personne du poète une responsabilité éthique spécifique et qu'elle assume toujours peu ou prou le « sacré de la langue » – toutes particularités qui ne sont pas sans conséquences troublantes, on le comprend aisément, dans son traitement pédagogique. Tout se passe comme si, **bien qu'incontestablement incluse dans le champs littéraire** conventionnel, la poésie jouissait – on souffrait ? – **d'un droit d'exception**. Marginale dans la société, elle l'est aussi dans le monde des lettres. Ainsi distinguait-on, il y a peu : « acteurs, musiciens, cinéastes, *écrivains* et *poètes* » dans le manifeste des États Généraux de la Culture. Et que dire de la multiplication des maisons de la poésie ? Imagine-t-on des maisons du roman ? Quant aux pratiques culturelles, il conviendrait également de méditer le phénomène suivant : combien de ceux, très nombreux, qui lisent du roman, de la philosophie, du théâtre, en écrivent ? En revanche, bien des enquêtes ont montré que

nous nous essayons tous ou presque un jour ou l'autre à écrire des poèmes et que, paradoxalement, très peu en lisent.

La question mériterait d'être étudiée plus avant et il ne serait pas vain de se demander si l'exception littéraire et culturelle qu'assume la poésie – son étrangeté – est la cause ou la conséquence des malentendus dont elle est l'objet, malentendus que son **statut équivoque et complexe dans l'enseignement** illustre tout particulièrement.

1.2. Poésie et enseignement : l'embaras pédagogique

C'est peu dire que la plupart des enseignants sont démunis devant la poésie, tant au niveau théorique que méthodologique. Le caractère approximatif et hétérogène des directives ministérielles en la matière très pertinemment analysé par Daniel Briolet dans le récent *Enseigner la poésie ?* (1) [voir aussi Y. Reuter ici-même] contribue à brouiller les cartes. Les innovations apparues dans les années 70, principalement inspirées du plan de Rénovation du Français et des propositions spontanées de quelques militants connus de la cause poétique tels que Georges Jean ou Christian Da Silva n'ont eu d'effets durables que chez une minorité, certes agissante mais fort restreinte, d'enseignants. En primaire, la récitation, les jeux de rimes, les cahiers de poésie restent souvent les activités dominantes. Voir par ailleurs le nombre de livres de poésies présents dans les BCD ou bibliothèques de classes (2)...

Il n'est pas dans notre propos ici de mener une analyse critique des pratiques courantes. Nous ne pouvons cependant, si nous voulons convaincre de la pertinence de la démarche que nous proposons plus loin, faire l'économie de signaler quatre malentendus majeurs dont la prise en compte et l'analyse peuvent contribuer à éclairer nos partis pris.

1.2.1. De quoi parlons-nous ?

Une impossible définition de la poésie

Quels que soient la perspective et les objectifs où s'inscrit une réflexion didactique concernant la poésie, force est de constater que tous ceux qui s'y risquent sont confrontés d'emblée à une manière d'aporie : la particulière **réticence** de la chose en question, la poésie, à **une définition claire et consensuelle**. De quelque façon qu'on pose la question : qu'est-ce qu'un poème ? ou : qu'est-ce qu'un poète ? On ne peut manquer d'être entraîné dans un maelström de propositions et contre propositions, qui mêlent de façon aussi inextricable que légitime les niveaux esthétiques, idéologiques, éthiques, linguistiques, historiques.

La poésie étant sans doute l'expression littéraire la plus ancienne et la plus universelle (3), elle a subi en effet un nombre infini de métamorphoses ; et pas moins le statut du poète qui ne cesse de varier non seulement d'un siècle à l'autre, mais d'une culture à une autre. Ce ne serait pas un obstacle si ce qui, en-deça ou au-delà de cette mutabilité, manifeste la permanence donc l'essence du poétique n'était précisément l'objet des plus violents litiges.

Nous sommes en effet comme les astrophysiciens devant l'antimatière et les astronomes devant le trou noir : devant **une évidence invisible**.

Il n'est pas certain que les plus récents travaux épistémologiques de Jakobson, Barthes, Ricœur, Riffaterre ou Meschonnic dont les descriptions de l'acte poétique comme du texte-poème sont loin de converger, nous permettent de forger la clé de l'énigme.

Dès lors, on en connaît qui de guerre lasse, faisant de leur impuissance vertu, en viennent à définir la chose par son caractère essentiel d'indéfinition. Il y a fort à parier que le malaise avoué de la plupart des enseignants devant la poésie ait son origine dans cet insoluble débat sur les prémisses, malaise qui n'a évidemment pas d'équivalent en ce qui concerne les genres romanesques ou dramatiques. Comment en effet transmettre un savoir en une matière aussi labile et incertaine et comment déterminer des modes et des instruments pédagogiques **quand on ne sait pas soi-même finalement de quoi il est question**. Michel P. Schmitt, dans le récent « *Enseigner la poésie ?* » déjà cité, propose une analyse très éclairante de la « gêne » en question : « Qu'est-ce qu'un poète ? Autant la définition même implicite du romancier va de soi – quelqu'un qui écrit des romans, et il suffit d'en avoir écrit un seul pour mériter le titre –, autant celle du dramaturge ne fait pas de difficulté, autant celle du « poète » d'entrée de jeu gêne : est-ce quelqu'un qui écrit des vers ? Avant la coupure, fatale aux genres, que le Romantisme a marquée dans la littérature française, on serait tenté de répondre oui. La technique poétique s'apprend, on peut s'y montrer virtuose [...] Après, une pareille réponse devient grotesque : est poète celui qui a une certaine vision du monde qu'il met en rapport avec la quête d'un langage autre. La poésie est désormais partout et elle n'a plus même à se spécifier par la versification. »

Il va de soi que la première réponse : « le poète est **quelqu'un qui écrit des vers** » est la plus commode et je fais l'hypothèse qu'elle est celle à quoi se rallient, implicitement, la majorité des enseignants. Ce qui explique nettement la forte prédominance du corpus classique dans les classes (4) comme la focalisation du métadiscours des maîtres sur les caractéristiques formelles et l'appareil rhétorique. S'il s'agit de technique, on sait de quoi on parle et il y a un savoir objectivable à transmettre, un apprentissage obligé ! On le voit, entre le « je ne sais quoi indicible » et la rime majeure, il y a place pour toutes les définitions : entre « le haut langage » de Jean Cohen et « l'émotion » de Reverdy, « la formensens » de Meschonnic et « la vie entière » selon Cadou, « le dénivèlement de la pensée » d'Artaud, l'opacité du message selon Jakobson ou « la soupçonnée » de Char, faut-il choisir ?

1.2.2. Les représentations de la poésie et la promotion du « trésor poétique »

Il est évident que le problème de la définition de la poésie ne se posera pas dans les termes que nous venons d'évoquer pour qui a une pratique personnelle, régulière et riche de la poésie. Qui a lu Homère et Bonnefoy, un ghazel et un pantoum, Gongora et Maïakowsky, sait que chacune de ses lectures définit le

champ du poème, l'approfondissant et l'élargissant, substituant au préjugé générique une vérité poétique exponentielle. La difficulté que rencontre l'enseignant tient au profond enracinement en lui d'archétypes culturels très limités en nombre issus d'un corpus sacro-saint légitimé par l'institution à laquelle de surcroît il appartient. Il s'agit pour faire bref de ce « **trésor** de la poésie française » dont le métadiscours professoral qui l'accompagne tient de l'exercice exclusif de l'**admiration** et du **respect**. Le terme de « trésor » souvent repris dans les titres d'anthologies (y compris par G. Jean dans sa variante « livre d'or des poètes ») institue d'emblée la chose comme une valeur définitive dont les qualités corollaires sont l'exemplarité et l'excellence tant formelles que morales. Il y a là une sorte d'absolu poétique que la formation initiale des maîtres, malgré des disparités, ne peut contester et qui sert implicitement de référence obligée, bloquant les représentations de l'enseignant (5). Ce qui en est exclu, à savoir la poésie contemporaine, la poésie étrangère, voire les textes, non légitimés par les manuels ou les anthologies, de poètes classiques, cela sera probablement exclu du champ littéraire sollicité par le maître.

Il résulte de cet état de fait une constante pédagogique à tous les niveaux d'enseignement : **mémorisation et explication de textes** concourent à une défense et illustration du trésor poétique, répertoire figé et indiscutable. Il est demandé à l'élève une admiration passive et soumise.

1.2.3. L'opacité du poème ou « on ne comprend pas »

Les maîtres du premier degré sont souvent aujourd'hui initiés aux théories les plus récentes concernant l'acte lexique et n'ignorent donc pas que chaque type de texte requiert un comportement de lecteur spécifique. Or, s'ils manifestent une relative aisance dans le maniement des textes informatifs ou narratifs, ils semblent pour beaucoup fort **empêchés de définir les conditions d'une lecture efficace du poème**. Comment s'y prendre en effet pour repérer des formes textuelles hélas inconstantes, des structures souvent masquées, des modalités syntaxiques et lexicales au minimum irrégulières ? Mais il y a plus grave : le sentiment d'échec dans la compréhension du texte (« qu'est-ce que ça veut dire ? ») tient à un malentendu profond partagé par le maître autant que par les élèves. Tout se passe comme si malgré tout le poème devait livrer un message objectif à la manière du texte informatif par exemple. Or, le réel auquel il réfère n'est ni le réel immédiat, ni un réel en mémoire, encore moins un réel prévisible, mais un réel à trouver, que la lecture elle-même invente. C'est le travail coopérant du poète, du poème et du lecteur qui permet la mise à jour de cette *utopie*, l'invisible lieu *d'où ça parle*. Ce que Daumal, Eluard ou Ponge disaient chacun à sa manière : il n'est de sens que dans l'acte créateur du lecteur. Le problème ne se pose pas avec la même acuité dans la poésie narrative, descriptive, discursive ou didactique (Marie De France, La Fontaine, Hugo ou Prévert par exemple). D'où la prédominance de cette poésie dans le choix des maîtres, d'autant qu'elle s'appuie sur des arrangements textuels connus ou aisément récupérables.

Une pédagogie concertée de la poésie devrait commencer par là : **apprendre à lire le poème**, c'est-à-dire à échapper à la linéarité du texte, à pro-

céder par bonds, retours, cercles et transversales, arrêts et accélérations, à jouer du plaisir de l'hypothèse, à accepter l'ambiguïté et l'impasse. La lecture d'un recueil de poèmes en est justement l'occasion privilégiée.

1.2.4. La manie de l'anthologie ou la poésie en miettes

On le sait : dans le domaine de la poésie, l'anthologie est le support-roi à l'école. Les raisons en sont nombreuses et pour une part légitimes. Si J. Charpentreau notamment en a proposé d'excellentes (6), ces anthologies sont par ailleurs souvent contestables ou organisées sur des critères thématiques (Qu'est-ce que le thème d'un poème ? Et quels thèmes privilégier, pour quels enfants ?) ou fourre-tout. Elles ont surtout le grave inconvénient d'interdire de facto un accès valable à la **poétique propre d'un auteur** : ce n'est que dans le parcours d'un recueil qu'on peut appréhender la « silhouette » prosodique, rythmique, lexicale d'un poète, bref la langue qui le définit et définit son univers. Ce n'est évidemment qu'à la faveur de cette lecture multiple, vagabonde et pourquoi pas systématique qu'on peut réellement entrer en conversation avec son monde et si peu que ce soit soupçonner l'enjeu de son aventure. Affirmer cela c'est sans nul doute contredire violemment la coutume clairement illustrée par la quasi totalité des manuels scolaires qui veut qu'on propose aux jeunes lecteurs des échantillons de poésie. Qu'ils soient éparpillés sur l'étendue du manuel selon une répartition généralement thématique ou regroupés dans une sorte « d'aparté » sous un intitulé qui mériterait d'être analysé (du genre « Révons un peu » ou « Un moment de détente »), les poèmes ou fragments de poèmes retenus constituent ainsi les **pièces d'un impossible puzzle**. Le manuel *C'est à lire* – CM1 (7) offre ainsi quinze pages d'anthologie profuses, qui plus est, saturées d'illustrations figuratives animalo-naturelles, emblématiquement titrées **Gouttes de poésie**.

Nous n'ignorons certes pas que l'anthologie a le mérite de rendre compte de la diversité et de la complexité du champ poétique. À ce titre, elle est un outil indispensable. Nous avons pourtant la ferme conviction que l'usage quasi exclusif qu'on en fait à l'école maternelle et à l'école élémentaire prive les élèves d'un dialogue intime et profond avec la parole propre à un poète, dialogue qui ne peut se construire que dans l'étendue et la durée. Faut-il rappeler cette évidence qu'un poème, à de rares exceptions près, n'est jamais écrit seul et que la discontinuité formelle du livre de poésie n'est qu'une illusion ? Seule, peut-être, l'anthologie « par auteurs », telle qu'en propose la collection Folio Junior par exemple, ne trahit pas, de ce point de vue, le geste poétique originel.

Quoi qu'il en soit, le privilège accordé au « médium » en question, s'il s'explique par la commodité pédagogique, énonce aussi, nous en sommes persuadés, la pratique de la lecture des maîtres dont la plupart ignorent pour leur propre compte la fréquentation des recueils de poésie...

2. LA LECTURE D'UNE ŒUVRE COMPLÈTE DE POÉSIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

2.1. Positions de principe

Les remarques préliminaires que nous venons d'exposer ne sont pas de vaines précautions oratoires. On ne saurait proposer pour la poésie une démarche didactique nouvelle sans prendre en compte les ambiguïtés évoquées. La démarche que nous proposons pour la lecture d'une œuvre poétique complète à l'école primaire, ne se justifie que **si l'on admet** :

1. qu'elle ne s'appuie pas sur une définition *a priori* et définitive de la poésie, forcément réductrice ;
2. qu'elle doit conduire les enfants à problématiser la notion même de poésie et son statut ;
3. qu'elle ne peut faire l'économie d'un regard attentif sur les caractéristiques formelles ce qui ne signifie pas une description théorique et brutale ;
4. que ces caractéristiques formelles s'inscrivent dans une vision du monde propre à l'auteur autant qu'elles l'inscrivent ;
5. que la poésie n'est ni un objet de vénération ni un modèle du bien sentir et du bien penser, mais l'occasion d'une compréhension dialectique et dynamique du réel ;
6. que le sens d'un poème est un manque à gagner et que c'est une chance ;
7. que l'anthologie comme un miroir brisé ne renvoie d'une œuvre poétique que des fragments d'image.

Ceci définit clairement nous semble-t-il le **cadre théorique** dans lequel nous nous situons : nous ne recourons pas, comme à un préalable à l'action pédagogique, à une définition exclusive de la poésie qui déterminerait la lecture des élèves. Cette attitude, apparemment paradoxale, permet seule que s'élabore dans le lectorat que constitue la classe une définition dialectique et provisoire de ce qui est lu. Nous n'ignorons ni l'enjeu esthétique (accès à des singularités formelles signifiantes) ni l'enjeu éthique (accès à une vision du monde propre au poète dont l'élucidation collective par la classe doit coexister avec la réception libre et intime que chacun en a).

Notre **hypothèse** est qu'il est pertinent d'envisager dans le cadre de la « lecture d'œuvres complètes » au Cycle II, comme au Cycle III un travail suivi, concerté et organisé sur un livre de poèmes. Une telle pratique, à notre connaissance, n'existe pas avant le Collège, voire le Lycée même si son intérêt a parfois été évoqué, par Daniel Briolet par exemple, qui semble toutefois viser le second degré : « Importerait également le développement de recherches spécifiques sur les modalités d'étude d'un recueil complet, comme on aborde, pour le roman et pour le théâtre des œuvres intégrales ». Si l'on peut souhaiter que cette modalité pédagogique, en tant qu'elle favorise une lecture plus engagée de la poésie, se généralise et devienne naturelle, il ne s'agit nullement de la présenter comme une *nec plus ultra* des activités poétiques. Nous pensons même qu'elle n'a de sens

que dans une pratique plurielle de la poésie dont elle serait l'un des points d'ancrage.

Nous présentons ici un exposé des motivations, objectifs et modalités possibles de la démarche, ainsi qu'un bref compte-rendu d'expériences menées en CE1 et en CM2.

2.2. Motivations et objectifs

Nous partons du principe que l'appropriation du poème ne peut être immédiate et que si la poésie n'est pas considérée comme une distraction facultative et fugace mais comme l'appréhension complexe et active d'un rapport au monde singulier, sa perception, sinon sa compréhension, exige la **durée** et un **engagement soutenu**. Ici, **lire c'est séjourner**, comprendre le poème c'est l'habiter. Seul un travail de trois à quatre semaines qui sollicite l'implication affective et intellectuelle des élèves sur un objet homogène et distinct, suffisamment ambitieux et dense pour receler un enjeu de lecture, permettra de satisfaire à ces exigences.

Il s'agit donc, en se situant résolument dans une perspective qui bouscule et dépasse les représentations et les pratiques scolaires traditionnelles, qui traitent des objets isolés dans des temps séparés (récitations, jeux poétiques), de s'approprier un ensemble textuel étendu au sémantisme complexe dans sa triple dimension symbolique, éthique et esthétique. Il convient pour ce faire de solliciter chez l'enfant – et de renforcer – ses compétences de conceptualisation, formalisation, mise en relation, catégorisation et déduction en lui faisant sinon décrire, du moins pressentir la circulation du sens à *travers* les éléments constitutifs du recueil.

Il est évidemment hors de question de fournir aux enfants *a priori* un métalangage critique. C'est dans l'action que se construisent des modèles de lecture nécessairement aléatoires et propres au lectorat particulier de la classe. Étant donné par ailleurs la forte charge existentielle et même passionnelle de la poésie, qui fait son prix, il importe de **ménager les voies simultanées** d'une implication intime et d'une mise à distance collective et objective plus complémentaires qu'antagonistes. On concilie ainsi une approche directe, intuitive et émotive et une approche réflexive et analytique. L'élève confronté à un univers, des intentions, une langue et une forme spécifiques doit pouvoir les éprouver, les objectiver et identifier ainsi quelle représentation du monde, quel rapport au réel sont à l'œuvre dans le texte. Le but n'est pas de construire un discours savant mais de permettre à l'enfant, en lui proposant des modes d'accès variés, de s'approprier un univers poétique et, *in fine*, d'approfondir et d'élargir sa représentation de la poésie.

2.3. Que lire ? Le choix du support

Le problème ici relève moins de la difficulté supposée des textes (il est dans ce domaine des préjugés consternants qui ne résistent pourtant pas à l'épreuve des faits par exemple (8) sur la « **longueur** » du **recueil**). Dans l'espace

de trois à quatre semaines, il est en effet difficile de circonscrire sérieusement un livre qui excède les cinquante pages.

Leur dimension raisonnable de ce point de vue n'est certes pas la seule raison qui nous a fait opter d'emblée pour deux livres de la collection « *Poèmes pour grandir* » publiée par Cheyne éditeur (9). Dans le relatif marasme de l'édition de poésie pour la jeunesse, cette collection créée en 1988 par Martine Melinette fait référence. Ses nombreuses qualités – attrait de la présentation, exigence des textes, justesse du ton, variété des poétiques proposées, refus de la mièvrerie et du simplisme – font que ses titres sont particulièrement adaptés à la démarche que nous avons imaginée. On peut en juger à cette déclaration d'intention de la directrice de collection : « Dans l'ensemble des textes proposés aux enfants prédomine une poésie marquée par un sentimentalisme, par un romantisme le plus souvent fades et stéréotypés, une poésie narrative et descriptive qui livre de la réalité une vision figée et close. Si l'on veut réconcilier la poésie contemporaine et les lecteurs, il faut donner à connaître aux enfants le plus tpt possible une langue et un itinéraire poétiques qui sont ceux qu'ils rencontreront à l'âge adulte. Qu'elle s'adresse aux adultes ou aux enfants, notre maison tient les mêmes partis pris : promouvoir **une poésie de l'exigence**, de l'expérience intérieure, de l'incessant questionnement. » (10)

On voit que pour être destinée prioritairement à la jeunesse, cette collection n'entend sûrement pas sous estimer son lectorat. La barre est suffisamment haute pour qu'il y ait cet enjeu de lecture qui est le critère minimal mais crucial pour justifier l'activité d'élucidation et d'approfondissement envisagée. Nous faisons le pari que bien des adultes qui ouvriront les livres de Da Silva et Gabriel (voir *infra*) jugeront insensé le pari de les faire lire à des enfants de huit à onze ans. Il n'y a cependant pas eu un seul enfant des trois classes concernées pour manifester gêne ou refus.

2.4. Modalités

La lecture de *Chaque aube tient parole* (11) de Pierre Gabriel a été menée dans une classe de CE1 de l'école d'Aulnat, classée en « zone sensible ». Les élèves achevaient ainsi leur deuxième année avec leur institutrice, Marianne Burlaud-Simeon, dont le goût et la compétence en matière de littérature et de poésie, en particulier, les avaient sûrement préparés à l'étude engagée. Ajoutons qu'ils avaient rencontré à trois reprises des poètes invités dans le cadre de la semaine de la poésie, organisée chaque année par l'IUFM de Clermont-Ferrand.

La lecture de *Pour que le soir te prenne par la main* de Christian Da Silva (12) a impliqué deux classes de CM2 de l'école Nestor Perret de Clermont-Ferrand. L'expérience concernait ici des enfants sans doute moins « préoccupés » jusqu'alors de poésie mais a bénéficié de l'enthousiasme et de l'esprit de recherche propres, à Franck Grath, le maître-formateur qui les dirige.

Dans les deux classes, le travail a été conduit selon des modalités semblables. On a déterminé **trois axes d'intervention** (l'ordre signifie *grosso-modo* une chronologie).

- Mise en place d'un contexte fort.

Il s'agit ici de plonger les enfants dans un « bain de poésie » dans le but de leur faire éprouver implicitement l'enjeu spécifique du texte poétique, de les familiariser à la diversité et à la complexité des registres poétiques et à initier chez eux le réflexe de l'intertextualité.

- Appropriation libre, individuelle et collective.

Les activités proposées ici ont pour but de favoriser une approche autonome et subjective des poèmes, d'autoriser une relation intime à la poésie, dégagée de tout discours savant ou « questionneur ».

- Séquences de travail collectif d'analyse à finalités strictes.

S'appuyant sur les deux axes précédents, le travail dirigé par le maître a ici pour fonction d'initier les enfants à une compréhension réflexive du fait poétique, de leur faire appréhender l'intérêt, les limites aussi peut-être, du métadiscours sur la poésie. On peut espérer légitimement problématiser la notion de genre et mettre en question l'interaction des formes et des sens.

2.4.1. Mise en place d'un contexte fort

- Affichage de poèmes par le maître puis par les élèves eux-mêmes.
- Lectures fréquentes (quotidienne en général) de poèmes à haute voix par le maître et les élèves.
- Table de poésie où sont exposés les livres de l'auteur, tous les titres de la collection *Poèmes pour grandir* et des livres d'autres auteurs (souvent apportés spontanément par les élèves).

2.4.2. Appropriation libre, individuelle et collective

- Corbeille à poèmes : de très nombreuses photocopies des poèmes des auteurs concernés sont mises à la disposition des élèves qui les prennent librement et les gardent.
- Emprunts spontanés des livres exposés. Livres emportés à la maison.
- Illustration de poèmes par les enfants (rien n'était prévu faute de temps dans ce domaine, mis à part l'observation et la discussion, lors de la première séquence « organisée », des illustrations de Martine Melinette. Il s'agit donc d'initiatives propres aux enfants).
- Constitution d'une anthologie personnelle (CM2). Poèmes ou fragments de poèmes, images choisies librement par les élèves et recopiées sur une feuille de classeur.

2.4.3. Séquences de travail collectif

Les activités signalées en 2.4.1 et 2.4.2. préparent, accompagnent et enrichissent le travail présenté ici, notamment en disposant les élèves à la prise en compte de l'intertextualité qui est, on le comprend, un enjeu majeur de notre démarche.

Observer les particularités de l'objet « livre de poésie » (papier, illustrations, typographie, par exemple), percevoir et nommer l'univers du poète, mettre en débat sa représentation du réel avec celle du lecteur, discerner les caractères de la forme littéraire « poème », identifier quelques procédés poétiques spécifiques, (structures répétitives et anaphoriques, processus analogiques, effets rythmiques, homogénéité du champ lexical) tels étaient les objectifs particuliers de ces séquences. Voici une brève présentation de la progression adoptée, traitée en cinq séquences par les CE1, en 4 séquences par les CM2.

- Approche de l'objet-livre. Rappel de savoirs culturels : notion d'auteur, d'éditeur, de collection, achevé d'imprimer, etc.
- Observation-analyse du titre, des titres ou incipit des poèmes. Regroupement thématique, inférences sémantiques, hypothèses sur les « contenus ».
- Étude du champ lexical. Dominantes et constantes dans le vocabulaire du poète.
- Travail sur l'analogie. De la comparaison à la métaphore. Fonctionnement de l'image.
- Structures des poèmes. Rythme, longueur des vers, blancs, strophes, ponctuation, etc.

Il importe également de signaler qu'il n'y a eu ni dans nos intentions ni dans la conduite des séquences, de solution de continuité entre **l'élucidation du symbolique** (le monde affectif et mental du poète) et **le repérage des caractéristiques formelles** – ce qui eut malencontreusement renvoyé à la pratique extérieure et mécaniste de l'explication de texte. Le très fort engagement des enfants dans l'exploration textuelle s'explique du reste sans doute par la prégnance dans les deux recueils d'un questionnement existentiel insistant autour du temps et de la mort, dans une tonalité nettement émotionnelle. Quoiqu'il en soit, les enfants semblent avoir perçu, en raison de l'espace laissé à l'expression de leurs affects et de leurs décisions interprétatives, que l'analyse formelle n'était pas gratuite et l'on peut espérer que leur lecture a approché implicitement ce que Meschonnic nomme la « forme-sens ».

2.5. Expériences menées à Aulnat et Clermont-Ferrand

2.5.1. Lecture de Chaque aube tient parole à Aulnat

Nous ne rapporterons ici que les éléments les plus propres à évaluer la pertinence de la démarche. La première séquence consistait à observer/analyser **l'objet-livre** et le **paratexte**, les « seuils » comme dit Genette. Le travail a permis notamment une comparaison avec *Le petit humain* d'Alain Serres (13) lu précédemment et de marquer d'emblée une différence générique. A. Serres étant par ailleurs connu comme poète par la classe, une recherche a permis de repérer sa présence sur la quatrième de couverture parmi les auteurs de la collection. L'interprétation du titre de la collection *Poèmes pour grandir* par un élève : *Pour apprendre à savoir des choses sur la vie* semble avoir fait l'unanimité et coïncide (par hasard ?) avec le fort souci éthique de la poésie de Gabriel. L'étude du titre en relation avec l'analyse de l'illustration de couverture (planètes

bleues, roses, violettes) a suscité un débat autour des termes clefs : **aube / nuit / soleil / terre / lumière / promesse / joie / malheur**, qui représentent convenablement le réseau des sèmes fondamentaux du recueil.

Dans la seconde séquence, on a demandé aux enfants d'opérer un **classement thématique** des vingt cinq titres de la table des matières (annexe I). Le travail effectué en deux temps (tri par groupes de deux, puis synthèse collective) a été très riche. À partir des douze rubriques décidées par les groupes, il a été constitué, après discussion, regroupements et reformulations des intitulés, la grille suivante (14) :

- **ce qu'on trouve dans la nature,**
- **les animaux,**
- **l'eau,**
- **le temps,**
- **l'homme / la vie / l'espoir,**
- **la parole / le silence / les secrets / les questions.**

La troisième séquence avait pour objectif de faire découvrir le principe des **structures analogiques** (comparaison ou métaphore). Les élèves par groupes de deux devaient satisfaire à la consigne : **cherchez dans les poèmes indiqués un objet de la réalité et trouvez à quoi il est comparé**. Ils devaient remplir un tableau simple sur le schéma suivant :

- page 13.
Le caillou blanc

Ce dont on parle	À quoi on le compare
------------------	----------------------

Les élèves ont évidemment d'abord repéré les comparaisons avec « comme » du genre : « [la pomme] brille de tous ses feux comme un soleil têté ». Mais ils ont su également noter l'effacement fréquent du comme et par exemple dans la formule « les pays qui voguent dans tes songes » inférer du verbe voguer l'élément de référence « bateau ».

Les trois vers « Bien serré au creux de ta paume, / le caillou blanc ramassé en chemin / s'est endormi, tiède comme un oiseau » a donné lieu entre autres à un débat riche et inventif sur l'analogie problématique *oiseau / caillou blanc* pour aboutir à cette conclusion possible : *l'écriture du poème est magique, elle transforme le caillou en oiseau ou l'oiseau en statue*. Formulation qui atteint en effet à la vérité métaphorique du poème fondée sur le principe de l'échange métamorphique. Du reste, l'intervention d'un enfant *Les mains aussi sont blanches* » pour justifier la couleur du caillou « serré dans la paume relève du même processus de contagion, on le sait, proprement poétique.

Durant la quatrième séquence, on s'est attaché à attirer l'attention des élèves sur les **caractéristiques formelles**. Ils ont été capables de décrire des régularités rythmiques, (*c'est toujours le même rythme comme une horloge*) des effets harmoniques (*en musique, c'est la note, ici c'est la syllabe*), de nommer à leur façon des allitérations et bien sûr, d'identifier les unités vers et strophes.

Une approche de l'élément lexical a été tentée à partir du poème *Un grillon*. Elle a conduit les élèves à distinguer quatre champs lexicaux : l'air (oiseau, ciel) la terre (terre, herbe) l'eau (pleure, grêle) le feu (grille, poêle, étoile, grésille, juillet, été) et la prédominance de ce dernier.

La dernière séquence proposait deux exercices, l'un pour confirmer l'**identification du lexique** propre à Pierre Gabriel, l'autre pour **se l'approprier** (annexe II).

La très forte implication de ces jeunes élèves de CE1 dans l'ensemble des activités, l'investissement affectif marqué par un débat récurrent sur le thème de la mort et de la fragilité du bonheur témoignent au minimum d'une lecture concernée et sensible au discours métaphysique sous-jacent à l'œuvre de Gabriel.

2.5.2. Lecture de *Pour que le soir te prenne la main* à l'école Nestor Perret

Les caractéristiques et les modalités de l'expérience menée dans les classes de CM2 coïncident pour l'essentiel avec celles que nous venons de décrire plus haut. Nous nous contenterons donc de rapporter **quelques traits spécifiques**. Nous ne nous attarderons pas autrement qu'en les mentionnant sur le plus haut degré de formalisation des savoirs construits, le recours plus franc au métalangage rhétorique comme à l'écrit instrumental dans la réalisation des tâches, différences naturelles et prévisibles qui ne sont évidemment pas propres à la nature du travail mais au niveau d'enseignement.

Les poèmes de Da Silva ne comportant pas de titres, il a été demandé aux élèves de travailler sur la table des incipit proposée à la fin du livre. On pouvait s'attendre, compte tenu de la plus grande hétérogénéité du corpus et de la moindre constance des « premiers vers » à thématiser, à une récupération plus aléatoire et moins pertinente des sèmes fondamentaux du recueil. Il n'en a rien été tant est grande chez l'auteur la redondance du lexique nommant la nature, les animaux, l'univers, le temps et le lieu d'enracinement (maison/village). Une étude du **titre** en rapport avec ce **substrat thématique** a autorisé des hypothèses fines et complexes. Une réflexion a été menée sur le tutoiement utilisé dans le titre, esquissant un travail qui mériterait d'être approfondi à ce niveau sur le cadre énonciatif, le statut du destinataire et la notion de « lecteur idéal » au sens où l'entend Eco (15).

Une piste intéressante a été suggérée par le maître concernant l'**étude des champs lexical et sémantique**. L'idée était de mettre en relation le travail sur le titre, les incipit, les dominantes thématiques et un inventaire des choix lexicaux de l'auteur. Par exemple, en répondant à la demande suivante : *Relever dans les cinq poèmes choisis le lexique correspondant aux thèmes mis en évidence lors de la séquence précédente* [i.e. est la première], à l'aide d'un tableau à double entrée.

L'analyse des **caractéristiques formelles** n'appelle pas de remarques particulières si ce n'est qu'elle a pu s'appuyer explicitement sur des compétences linguistiques (structures phrastiques par exemple) que ne possèdent pas les élèves de CE1. En outre, l'étude comparative de plusieurs poèmes sur le mode : *Ce qui se ressemble / Ce qui diffère* dans les domaines rhétorique et linguistique, difficile à assumer avant le CM, a eu le mérite de mettre à jour, peu ou prou, les processus intertextuels forcément à l'œuvre dans un recueil de poèmes.

Enfin, les **activités centrées sur l'image**, outre qu'elles ont fortement mobilisé les élèves (attrait de la nouveauté ?), ont fait l'objet d'une intéressante évaluation à la faveur de la démarche de métacognition mise en place par le maître. Les élèves ont été invités à rédiger un ***Bilan des conseils donnés par la classe à quelqu'un qui n'arrive pas à repérer les images poétiques de Da Silva*** dont voici un aperçu :

Il faut relire la poésie plusieurs fois.

Repérer le début de l'image et réfléchir.

L'écrire pour la décrypter.

Prendre son temps.

Chercher le double sens des mots.

S'imaginer être dans le poème.

Penser aux choses qui sont impossibles ou peu probables.

Inventer des formes.

Lire d'autres livres de Da Silva [...]

Il y a là, on le voit, d'excellentes intuitions ...

Il va de soi que, compte-tenu de l'âge des élèves et de leurs compétences en lecture, nous sommes sans doute limités pour ce qui concerne le travail sur les métaphores, à la recherche d'analogies et de comparaisons. Il n'en reste pas moins qu'il s'agit là d'une première étape indispensable dont la prise en compte, sous cette forme ou une autre, favoriserait grandement l'apprentissage systématique des tropes tel qu'on peut le rencontrer au collège.

3. CONCLUSION

Le travail que nous avons entrepris présente, nous ne l'ignorons pas, toutes les imperfections et les approximations propres à une **expérience première**. Il n'en reste pas moins que s'il n'entend pas modéliser une pratique, il tend à prouver qu'une saisie réflexive et critique de la poésie **est possible** à l'école élémentaire et qu'elle n'est pas antagoniste d'une nécessaire démarche d'initiation et d'appropriation affective.

On ne peut cependant envisager **qu'avec une grande prudence la généralisation** d'une telle procédure pédagogique : elle requiert au préalable une large familiarisation des maîtres avec le répertoire poétique classique et contemporain, une mise en question des représentations figées du genre et des comportements de lecteur qui leur sont traditionnellement liés. Il existe également un sérieux danger d'une dérive techniciste et formaliste qui prendrait bientôt la

forme d'un apprentissage directif et contraint, condamnable, non pas tant parce qu'il serait trop précoce comme le disent les I.O. (16) mais parce qu'il est, dans la perspective d'une appropriation de la parole poétique, une voie de garage. La lecture organisée et finalisée d'une œuvre poétique intégrale est sans doute possible et profitable avec de jeunes enfants mais elle **ne devra jamais se substituer à la « démarche fantaisiste et rêveuse »**, ingouvernable et secrète, qu'évoque en lecteur gourmand J.Y. Debreuille (17).

NOTES

- (1) *Enseigner la poésie ?* Sous la direction de Jean-Yves Debreuille - Presses Universitaires de Lyon - Collection IUFM 1995.
- (2) Il est vrai que dans les cent livres sélectionnés par une commission ministérielle dans le cadre du Plan Lecture, les ouvrages de poésie se comptaient sur les doigts d'une main...
- (3) Cf. *Poésie et Magie* - Thomas M. Greene - Conférences, Essais et leçons du Collège de France. Juillard 1991.
- (4) Y compris, quoi qu'on dise, dans le préélémentaire et l'élémentaire. S'il est vrai que le répertoire du XXème siècle y est plus sollicité que dans le secondaire, c'est souvent à travers justement des poèmes de forme régulière (Apollinaire, Paul Fort, Desnos, Fombeure, Careme...).
- (5) Il serait urgent de promouvoir des recherches et un travail d'investigations sérieux sur l'attitude des enseignants de tout niveau par rapport à la poésie et sur la diversité des pratiques que l'on peut rencontrer dans les classes. Les convictions dont je fais état à ce propos dans le présent article s'autorisent d'une part de mon expérience de professeur de lettres à l'École Normale et à l'IUFM de Clermont-Ferrand, de la fréquentation des maîtres du primaire en formation continue notamment. Elles se fondent d'autre part sur ma pratique de « poète-intervenant » : depuis une douzaine d'années, j'ai rencontré plusieurs centaines d'enseignants de la maternelle à l'université, aux quatre coins de la France, ce qui donne une vision panoramique du problème, qui pour être subjective n'en est pas moins richement informée...
- (6) *La nouvelle guirlande de Julie* par exemple. Aux éditions ouvrières 1969.
- (7) Hachette - Écoles. 1991.
- (8) Cf. supra note (5).
- (9) À propos de cette collection, on peut consulter : *Poésies aujourd'hui* page 56. 59. Bruno Gregoire. Seghers. 1990, *Territoires poétiques*, Patrick Kechichian - In *Le Monde* 6 Juillet 1994, ou encore *Paysages des poètes de l'École Buissonnière*, Serge Martin in *Griffon* n°149, Décembre 1995 - Janvier 1996.
- (10) In *Poésies aujourd'hui*, op. cit.
- (11) Cheyne Éditeur, 1988, 1993.
- (12) Cheyne Éditeur, 1989, 1991.
- (13) Gallimard. Collection Folio, 1986.
- (14) Deux titres d'interprétation délicate ont été délibérément laissés de côté.
- (15) *Lector in fabula*. Livre de Poche - Biblio. Essais, 1993.
- (16) Cf. *La Maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, 1992.
- (17) Op. cit.

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

- CAILLOIS R. (1978) : *Approches de la poésie*. Bibliothèque des sciences humaines, Paris, Gallimard.
- COHEN J. (1979) : *Le Haut Langage. Théorie de la poéticité*, Paris, Flammarion.
- DEBREUILLE J.Y. (dir.) (1995) : *Enseigner la poésie ?* Collection IUFM, Lyon, PUL.
- DELAS D. (dir.) (1990) : *Aimer/Enseigner la poésie*. Paris, AFEF-Syros.
- ECO U. (1993) : *Lector in fabula*. Paris, Livre de Poche. Biblio. Essais.
- GREGOIRE B. (1990) : *Poésies aujourd'hui*. Paris, Seghers.
- JUARROZ R. (1987) : *Poésie et création*. Le Muy, Unes.
- Lecture Jeune* n°73 (1995) : Les adolescents la poésie. Janvier.
- MESCHONNIC H. (1970) : *Pour la poétique*. Paris, Gallimard.
- MESCHONNIC H. (1985) : *Les états de la poétique*. Paris, PUF.
- Parterre Verbal* n°13/14 (1995) : L'enfant et la poésie, Rochefort s/Nenon.
- REVERDY P. : *Cette émotion appelée poésie*. Paris, Flammarion.
- RICCEUR P. (1975) : *La métaphore vive*. Paris, Le Seuil.
- RIFFATERRE M. (1983) : *Sémiotique de la poésie*. Paris, Le Seuil.

ANNEXE I

Table du recueil *Chaque aube tient parole* de Pierre GABRIEL, p. 43, Cheyne éditeur.

9 Dis-moi	26 N'écoutez pas...
11 Une branche...	27 Cette nuit-là...
12 Le vieux platane	29 La mer en liberté
13 Le caillou blanc	30 Les bêtes de la nuit
14 Les bœufs	31 La dernière pomme
15 Plus loin que le vent	32 Un grillon
16 Au voleur !	34 La flaque
18 Les secrets	36 Chaque heure...
19 Quest-ce-que le présent ?	37 Signes de vie
20 Et si c'était...	38 La queue leu leu
22 Les yeux du chat	39 Si tu sais...
24 La vague dit...	40 L'espoir.
25 Mais que font-ils ?	

ANNEXE II

Exercices proposés aux élèves de CE1 d'AULNAT en vue d'identifier et de s'approprier le registre lexical de Pierre GABRIEL.

De tous ces mots, quels sont ceux qui font penser à la poésie de Pierre Gabriel. Entoure-les.

<i>oiseau</i>	<i>songe</i>	<i>silence</i>	<i>autoroute</i>	<i>étoiles</i>	
<i>travail</i>					
<i>chemin</i>	<i>montagne</i>	<i>guerre</i>	<i>vent</i>	<i>mort</i>	
<i>espoir</i>	<i>chant</i>	<i>colère</i>	<i>voguer</i>	<i>jour</i>	<i>secret</i>
<i>frigorifère</i>	<i>soleil</i>	<i>villes</i>	<i>lumière</i>	<i>mépris</i>	

Écris une phrase avec les 2 mots les plus importants pour toi :

.....

.....

.....

LE TEXTE DE L'ENFANT ET L'ÉCRIT LITTÉRAIRE

Bernadette GROMER
IUFM d'Alsace

Résumé : Cet article, qui se situe en marge de la recherche INRP portant sur la « révision des écrits à l'école élémentaire », se présente comme une réflexion sur le type d'écrit scolaire dit « littéraire », les problèmes posés par sa définition, sa didactique, les conditions de sa réalisation.

S'appuyant sur quelques études touchant à ce sujet ainsi que sur de nombreux écrits d'élèves, il évoquera les effets de certaines pratiques d'accompagnement et de « remédiation », et le malentendu latent lié au contraste entre la nature des exigences scolaires et les capacités réelles de l'enfant.

Son principal apport : contribuer à ouvrir le champ d'observation que constituent les écrits des enfants, pour inciter à de nouvelles pratiques, plus soucieuses de la nature particulière de ces écrits, tout en se proposant l'ambitieux objectif d'écrire des textes « littéraires ».

1. L'ÉCRIT LITTÉRAIRE : DIFFICULTÉS D'UNE DÉFINITION

Si aujourd'hui une didactique des écrits documentaires et « fonctionnels » semble bien au point, permettant des applications variées, intéressantes et efficaces (cf. manuels cités en bibliographie), si le texte d'élève écrit dans ce registre ne pose pas de problèmes d'évaluation, et si les aides nécessaires à un apprentissage sont faciles à mettre en place, il n'en est pas de même de l'écrit scolaire dit « littéraire ». Un texte d'élève qui applique les règles syntaxiques et grammaticales élémentaires, qui répond à la consigne et fait usage de ses acquis les plus récents – l'élève aura appris, par exemple, à surveiller la « cohérence » de son récit en utilisant les personnes et les temps à bon escient, en n'oubliant ni les « connecteurs » ni la ponctuation –, est-il un texte « littéraire » ? S'il manifeste, de surcroît, une recherche d'effets à produire sur le lecteur, que veut-on de plus ?... Ce sera en tout cas un (bon) texte de bon élève, le genre d'écrit que tous les maîtres souhaitent et essaient d'obtenir dans leurs classes.

Mais il y a aussi de ces écrits très peu conformes aux normes, et qui malgré leur aspect (appelant inévitablement corrections et amélioration) sont une sorte de miroir de l'enfant en ce sens qu'ils disent vraiment quelque chose (un regard, une émotion, une pensée de l'instant) **et peut-être justement dans la mesure où ils n'ont pas appris à le dire** : ne sont-ils pas déjà, et en l'état, plus « littéraires » que d'autres ? Faut-il les « adapter » aux modèles de référence (ordre d'un récit, catégories d'une description, etc.) ?

Qu'en est-il du « littéraire » dans l'écrit des enfants ? Les procédures et les résultats de l'enquête de Françoise Sublet sur la créativité et la poésie des enfants du CM1 ne nous éclairent pas suffisamment sur ce sujet. Il s'agissait, comme le titre de l'essai l'indique, *Essais d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CM1*, de tenter d'évaluer les effets d'une pédagogie du français, à partir d'un choix de critères qui ne relevaient explicitement ni de la consigne ni de la norme, comme par exemple les isotopies (symétries syntaxiques ou lexicales et répétitions « vou-lues ») et la structuration phonétique du texte. Or la traque du « fait poétique », et précisément dans les écrits du genre, ne conduit finalement qu'à relever des stéréotypes de degrés divers, qu'il y a lieu, bien sûr, de considérer comme des acquis et des réinvestissements. Mais s'agit-il pour autant d'états du texte « littéraires » ? (1)

Définir l'écrit littéraire chez l'enfant par rapport à ce que représente pour nous le texte d'auteur : une création de sens (invention), originale (particulière), élaborée (travail de l'écrivain), qui n'a pas d'autre fonction qu'elle-même (l'écriture « intransitive » de R. Barthes), revient à poser d'autres questions et à formuler d'autres exigences. Cela s'apprend-il ? est-ce le rôle de l'école ? et de quel type d'enseignement cet apprentissage relèverait-il, à partir du moment où l'on admet que **les savoir-faire y sont peut-être d'une autre nature** ? Tout le monde le sait, un sonnet écrit dans les règles n'est pas pour autant un poème.

2. L'ÉVOLUTION DES MODÈLES

Seul l'exemple du poète enseigne la poésie, on en conviendra. Or a-t-on mesuré ce qui a changé depuis plus d'une décennie ? Une certaine manière de se référer au texte d'auteur. F. Marcoin décrit dans son ouvrage (1991) la disparition du texte d'auteur en tant que **modèle culturel** (pour avoir été jugé en son temps élitiste et inaccessible) ; il y a lieu d'examiner aussi sa disparition en tant que **référence littéraire**. Même si une place importante est accordée dans les manuels d'aujourd'hui aux récits, le texte littéraire en portion congrue et genre parmi les genres, côtoie les courts extraits de littérature de jeunesse (qui seraient à lire intégralement et dans leurs livres), les témoignages vécus, les reportages, mais surtout toutes les formes de documents « fonctionnels », ces derniers produits tenant leur légitimité, selon F. Marcoin, de la valorisation des techniques de lecture insistant sur la fonctionnalité et la multiplicité des « écrits sociaux ».

Un exemple caractéristique, en ces temps de commémoration : la fable de La Fontaine. Coincée dans cet ensemble, la fable, que l'on croyait, à tort, intouchable en tant que monument du patrimoine, se porte plutôt mal. Dans tel manuel (*Le Bateau-livre CP/CE1*), *La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf* est démontée : transformée en paragraphes de prose. Et on demande à l'élève de la redresser en vers. Il y a pire. Michel Schmitt (1991), cite des cas d'amputation, de transformation en bande dessinée « fort laide », ou en saynète « qui indique comme pour un texte de théâtre le personnage-locuteur ou l'auteur-locuteur ». Voyons ce qu'il en est de sa place : ici (*Les Chemins des Livres CM 1*), *Le Corbeau et le Renard* figure en annexe d'une lec-

ture suivie (extraits de Ch. Vildrac), dans la rubrique d'activités dites « Ce que vous pourrez faire », soit : « apprendre une fable de La Fontaine » à côté de « élever des lapins » et « emmener son chien en voyage ». Ailleurs (*Au pied de la lettre CE 2*), la même fable fait partie d'un groupement de textes à « trier » et on ne l'interroge que sur son titre, la « longueur de ses lignes » (sic) et son « genre » ; la question sur le genre ne portant toutefois que sur la disposition du texte. En CE2 toujours, un chapitre de manuel (*L'atelier de français*) propose, avec *La Cigale et la Fourmi*, de « découvrir la fonction du texte », mais les trois questions concernant le « comportement » des personnages ont pour titre : « l'essentiel de l'histoire ». À aucun moment, et nulle part, en fait, il n'est question de la Fable, de l'Art, de l'Art et de la Manière. Une fable de La Fontaine est au mieux une histoire parmi les histoires, une disposition de lignes parmi d'autres listes, qui ne fait pas cas de ce vers si beau, si travaillé, si vivant dans les récitations que Fabrice Lucchini mêle naturellement à sa conversation (*Ah ! Quels titres*, émission littéraire TV consacrée à La Fontaine sur France 3 en 1995). « La fable de La Fontaine de l'école élémentaire n'est pas un texte ; elle est un motif dans une thématique » (M. Schmitt). Moins que cela encore ; elle est un **prétexte** à une « activité ». Le livre de F. Marcoin a le mérite de poser des questions quasiment taboues : n'est-il pas permis de penser que « l'idée même qu'un texte débouche sur une morale engage sans doute un processus intellectuel fondamental », et que « de ce point de vue, tous les supports et tous les types de lecture ne s'équivalent pas, même si tous méritent d'être connus et étudiés » ? Or, « qu'en est-il des enjeux esthétiques et moraux des textes ? » Force est de constater que **si le texte littéraire est encore présent à l'école, c'est de plus en plus souvent « dans l'ignorance de son propre statut »**.

Si l'on juge de la variété et de l'originalité des textes proposés dans le domaine de la poésie (de Du Bellay et Rabelais à Michaux, Ponge, Tzara et P.A. Birot, etc.), ce n'est pas le choix qui fait question, mais le rôle qui leur est dévolu. Un indice : leur localisation dans le manuel. En double-page épisodique ou chapitre unique, ils n'apparaissent guère que comme une « réserve » ludique à « exploiter » : « jouer avec la langue », disent titres et inter-titres.

Qu'aura compris de la poésie l'enfant qui, à la suite de Obaldia (mais ce n'est qu'une comptine sans prétentions), aura appris à faire rimer Charlotte avec compote et Bertrand avec harengs ? C'est le **statut de la poésie qui est changé**, « lorsqu'elle n'est plus chargée d'exprimer des sentiments ou des émotions mais de nourrir la démarche de création verbale personnelle sans laquelle la sensibilité et l'imagination enfantine ne sauraient pleinement se développer et s'enrichir... La poésie prend donc place dans l'apprentissage de la langue [...] au prix d'une réduction à du jeu verbal », des « calembours »... (F. Marcoin), et autres coq - à - l'âne.

F. Marcoin avance cette interprétation : « L'abandon de la littérature coïncide avec l'idée actuelle de mettre l'enfant au centre de l'école, de ne plus voir en lui l'adulte futur. Programme respectable, qui conduit cependant à maintenir l'enfant dans une condition particulière, alors même qu'on en arrive à proclamer ses droits ». Ainsi l'abandon de la littérature résulte peut-être, à la fois, de la nécessité d'adapter les « supports » de la lecture (terme révélateur s'il en est !)

aux enfants, et de la volonté de construire un apprentissage de « savoirs » objectifs et mesurables.

Au **modèle disparu** se sont donc substitués des modèles linguistiques (fonctions et structures), pédagogiques, scolaires, qui peuvent se passer de la référence littéraire et autorisent du même coup toutes les manipulations du texte utilisé : en effet, la lecture en elle-même ne suffit pas, elle doit conduire à des « activités » par rapport auxquelles le modèle « scolaire », c'est-à-dire fabriqué pour les besoins de la cause, présente l'avantage de la simplicité. Il est plus facile de bricoler un conte à partir d'une structure que de mettre quelque chose dedans (et pour cause : un conte, « littérature de longue durée » selon Soriano, est une somme culturelle, anthropologique et ethnologique qui ne s'improvise pas. Ah ! les méfaits de la morphologie de Propp !), plus facile de déplacer des mots livrés à la rime ou au hasard que de dire une émotion. Tous les types d'aides, des listes de mots aux grilles de relecture, même si la situation des apprenants les justifie totalement d'un certain point de vue (impression de soutien pour l'élève et de contrat rempli pour le maître ; résultats obtenus censés avoir plus d'allure, et pour l'élève et pour le maître), courent le risque d'aller dans le même sens, c'est-à-dire, après avoir donné le change (initiative apparente et « choix » de ses moyens), celui d'une **scolarisation** et d'une **uniformisation de l'expression**. « Aides » réconfortantes parfois : *Quand on a le guide, on sait tout de suite ce qu'on a à faire* (une élève). Inutiles souvent : *A ma grande surprise, agréable du reste, tous ont lu le guide dans son intégralité soit parce qu'ils avaient le temps, soit par curiosité, mais la plupart du temps pour trouver d'autres idées. Bien qu'ayant très peu tenu compte des alinéas cochés et des outils d'accompagnement distribués, ils déclarent que le guide de relecture et de réécriture les a un peu aidés mais soit ils ne se réfèrent pas du tout à leur feuille de critères, soit ils essaient de les faire coller tant bien que mal à leur texte* (citations extraites de : Anne Arnould-Baudin, « Le retour de l'élève sur son brouillon », dossier de PE1, IUFM de Strasbourg, 1992-93).

Les élèves résistent au **forcing pédagogique** à des degrés divers.

Une lecture de textes de CM1 (dossier de travail d'une classe de Metz) chargés de rédiger le « portrait-énigme » d'une personne (adulte ou enfant) participant avec eux à une classe verte, est la démonstration d'un **mimétisme** surprenant. L'enseignant n'a pas lésiné dans la tâche préparatoire : premier « brain-storming » pour « faire émerger les représentations » sur le genre, puis questions proposées par les élèves (*se fait-il remarquer ? est-il bon en quelque chose ? décontracté ou non ?*), listings par rubriques (**aspect physique / caractère / démarche / langage** etc.) complétés après échanges ; les notes prises par les élèves indiquent même la mise en garde du maître : *Un défaut a toujours sa qualité*. De plus, la conception de « l'outil » semble s'appuyer sur une méthode sûre : les listes (étonnamment prolixes) fournies par un manuel (*Expression écrite CM1*) qui passent en revue, « parties » et « propriétés », tout ce qu'il y a dire sur le visage. Exemple (le plus court) :

« **La bouche.**

Parties : lèvres, dents, langue, palais, commissures.

Propriétés : large, étroit, pincé, rieur, pendant, excessif, sensuel, lippu, fin, les lèvres bien dessinées, charnues, épaisses, rouges, pâles.

serrer les lèvres, pincer les lèvres, faire la moue, avoir un rire mauvais, comique, se mordre les lèvres, tordre la bouche, grincer des dents, crisser des dents. » (sic).

Le reste (voix / parole, joues, nez, oreilles, caractère, corps, allure / démarche, tête, yeux / regard, cheveux / coiffure), à l'avenant.

Les élèves, obéissants, soucieux du modèle, se mettront donc à parler de *sourire narquois*, de *corpulence*, de *joues gonflées* (pour dire comme vous et moi qu'elles sont rondes), et le mot *crépu* fera un tabac à cause d'une monitrice antillaise, qui aura droit également à un teint *basané...* et dont on n'aurait distingué auparavant aucune caractéristique de ce type. Mais voyons ce qui ressort du moulin :

a) Il est jeune, il est de taille moyenne : son langage est plutôt familier ; son regard est pétillant ; il a un sourire malicieux ; il s'habille normalement, se coiffe aussi normalement.

Il est sympathique, généreux, mais quelquefois il est très embêtant. Il n'a pas le même caractère tous les jours !

Il n'a pas de lunettes.

b) C'est un garçon qui va bientôt avoir 11 ans. Il a des lunettes, il est de taille moyenne pour un enfant. Son intelligence est moyenne. Il pratique un sport à côté de Metz. Il a les joues gonflées. Il a bon caractère. Il a les cheveux blonds.

c) C'est un adulte d'une moyenne taille. Il ne porte pas de lunettes. Il a les cheveux bruns et d'une taille normale. C'est un garçon. Il est râleur. Il s'habille simplement. Son travail est d'accompagner les enfants. Il n'est pas très rusé ni très gentil. Il marche sans prendre d'air. Il n'est pas moustachu ni barbu. Il est moyennement sentimental. Il a une voix normale mais quand il râle, sa voix augmente de décibels. Il n'est ni gros ni maigre. Il aime libérer son esprit le soir.

d) C'est une fille (rajout : enfant), elle a 10 ans. Elle a les cheveux châtain et les yeux bruns. Elle fait du piano et porte des lunettes bleues et blanches. Elle est grande. Elle a 2 sœurs (rajout : plus grandes qu'elle) et 1 frère (rajout : plus petit qu'elle). Elle est au CM2 à l'école Claude Debussy (rajout : à Metz).

La représentation de la tâche dans l'esprit des élèves doit sans doute à l'imprégnation du modèle cet empilage de détails gouverné par le seul souci de mesure (taille, âge, nombre de frères et sœurs, et ce qu'on a ou pas : barbe, moustache, lunettes !). Mais **en même temps les élèves ont quelque chose à dire** qui s'exprime de façon contradictoire dans un certain nombre de textes : c'est ce qu'ils pensent des moniteurs et la façon dont ils ressentent leur présence. Un exemple typique :

e) Elle avait un caractère très doux, un peu dur de temps à autre. Elle avait aussi un regard de fer et quelquefois étonné envers certaines personnes. Ses sentiments étaient de penser ce que voulaient faire les autres personnes. Elle avait aussi un grand mérite dans tout ce qu'elle faisait. Elle tenait bien sa responsabilité envers les enfants. Elle était souvent très gentille. Elle livrait souvent aux grandes personnes (barré) sa personnalité. Elle parlait la plupart du temps poétiquement. Elle ne voyait pas trop bien le

sens des choses. Elle avait une petite patience. Elle avait une énorme autorité sur les enfants. Elle aimait bien rire. Qui est-ce ?

3. LE « MAL-ENTENDU » SUR LA NATURE DU TEXTE D'ENFANT

3.1. Cohérence externe et cohérence interne

Ces textes, quasi-automatiques ou embarrassés, sont aussi embarrassants pour le maître : peu de choses dites malgré (ou à cause de ?) tout un travail préalable, et ce qui est dit d'autre renvoyant à des affects qu'on ne sait pas toujours comment recevoir. Utile à rappeler, la situation décrite par D. Bucheton (*Le français Aujourd'hui* n° 108) :

« Que l'on demande aux élèves d'inventer [...] ou de raconter un événement personnel, le mentir-vrai qui surgit du texte est constant ». Le résultat est un « mélange » – en l'occurrence, ici, un compromis impossible entre la tâche de type rhétorique et ce dit du « vécu » – où se fait entendre néanmoins « une voix unique, celle de l'auteur-narrateur-élève ». Mais ce n'est pas « ce qui sera lu dans les textes », si l'attente du maître porte, en priorité, sur la réponse à la consigne.

D'autres élèves, en d'autres circonstances, avec plus de moyens peut-être, au lieu de jouer le jeu ou de faire semblant de le jouer, refusent « d'obtempérer », **non sans justification interne.**

Exemple d'une copie de 5e, où la consigne impose de continuer un récit de H. Bosco en racontant à la première personne la suite des aventures / mésaventures d'un chasseur de grenouilles. Après avoir fait l'effort de la description des alentours et du marécage, le garçon de 12 ans (peu motivé par la chasse aux grenouilles) écrit : « L'eau arrivait à la limite de mes bottes. Je décidai de m'arrêter ». Geste joint à la parole, la « rédaction » s'arrête pile à cet endroit. La note tombera : 8/20, « devoir inachevé = sujet non-traité ». Mais le professeur n'a rien mis dans la marge en face de la phrase « inspirée » qui donne une raison « littéraire » au choix d'en rester là.

Autre exemple, celui d'Hélène, bonne élève de CE2, (dossier d'A. Arnould-Baudin cité plus haut) qui traite ainsi le sujet « Imagine et raconte une histoire ayant pour titre "Le jour où le soleil a oublié de se coucher" :

Il y a assez longtemps en France, le soleil avait oublié de se coucher, ce qui fait que les habitants se demandèrent ce qui se passait.

Certains se demandaient : « Est-ce que la lune est en grève? » D'autres : « Quand est-ce que l'on va pouvoir dormir ? » etc.

En effet, ils avaient raison de se poser des questions. Ils avaient tous sommeil, alors ils allèrent fermer leurs volets, se couchèrent et s'endormirent. Le lendemain ou plutôt le même jour, quand les habitants se réveillèrent, le soleil était toujours là, il avait complètement oublié d'aller se coucher car il n'avait pas sommeil. Le soleil était bien, là où il était, et n'avait aucune envie de s'en aller.

Et c'est ainsi que se finit cette histoire. Après tout, tout a une fin.

Incitée à améliorer encore son récit, et notamment à l'endroit de la conclusion, Hélène l'étoffe de petits éléments descriptifs concernant les **habitants** (hommes, femmes et enfants), les **volets (rouges en Bretagne, avec des tulipes en Alsace, bruns en Lorraine)** ; elle ajoute un dialogue après « le soleil était toujours là », mais refuse de faire bouger son soleil et donc de conclure « à l'intérieur de l'histoire ». Au contraire, elle renforce et justifie sa position : ... **(et n'avait aucune envie de s'en aller) à l'autre bout du monde. D'ailleurs il ne s'était pas du tout fatigué de la journée car c'était grève des nuages, et il n'avait pas eu besoin d'utiliser toutes ses forces pour briller dans le ciel.**

Les deux exemples mettent en évidence ce fait que la **cohérence interne** d'un écrit ne correspond pas forcément à celle du modèle imposé de l'extérieur, et qu'il y a sûrement de bonnes raisons à cela. Les deux élèves cités ont eu **manifestement plus ou moins conscience** du parti qu'ils ont pris, et il conviendrait au correcteur de légitimer leur choix. Mais, même dans d'autres situations beaucoup plus équivoques, ne devrait-on pas partir de l'hypothèse de principe que tout texte d'enfant est cohérent, quel que soit le degré de maîtrise de son auteur, en ce sens que ce qu'il dit est là, existe, et qu'il y a lieu sans doute de l'amener au jour, s'il demeure encore enfoui, obscur ou décalé.

3.2. Cohérence et « concordance des temps »

Parallèlement à l'apprentissage de l'emploi des temps, et à condition qu'on les laisse écrire comme ils l'entendent, les enfants vont employer de manière plus ou moins « correcte » toutes les formes à leur disposition. Leurs « fautes » de concordance sont une des particularités les plus souvent relevées par les futurs instituteurs formés à l'école de la grammaire traditionnelle, et qui les mettent sur le compte du « manque de cohérence » d'un écrit. Pourtant, la part des méconnaissances et de la maladresse étant faite, le « **mélange des temps** » chez l'enfant est très proche de la combinatoire temporelle à l'œuvre dans certains genres, tels la lettre (voir Mme de Sévigné ou Michelet cités par H. Weinrich), car la situation d'énonciation est presque la même. Comme le scripteur d'une lettre passant sans transition d'un système (récit) à l'autre (discours) et vice-versa, l'enfant qui raconte une histoire (temps du récit) est ramené souvent à la situation de communication (temps du discours) en cours de route, pour des raisons qui tiennent à sa mobilité d'esprit propre, et donc aux dépens apparents des règles. Mais sur ce point, les exemples d'écrivains – des auteurs de la *Chanson de Roland* à Marguerite Duras, en passant par Flaubert – ne sont-ils pas nombreux ? En bien des cas, le « mélange des temps » chez l'enfant a une signification, et si une régulation s'avère indispensable, elle demande réflexion.

Exemple typique (le texte écrit en CE 2-CM 1, exploite les trois images à partir desquelles la consigne recommande d'écrire une histoire : une tête de gentil animal souriant – souris ou lapin –, une cassette entrouverte sur un trésor, la tête patibulaire d'un homme torve et balafré) :

La souris-garou et le trésor englouti

Il était une fois une souris qui habitait dans les égouts. Un beau soir de pleine lune la souris se transforma en souris-garou pour aller chercher le trésor englouti. Il (sic) alla dans l'eau des égouts et pensa aux rues des égouts. Il se dit : « Mais il y a plein de rues dans les égouts ! comment vais-je le trouver, ce trésor ? » Quand il sort de l'eau, il voit le trésor et dit : « Youpi ! j'ai trouvé le trésor ! »

Quelle est la raison de cet emploi final du présent, alors que le passé simple semble jusque là parfaitement maîtrisé ? Hypothèses :

- le présent est employé par mimétisme avec ce qui précède (l'enfant vient de faire parler son personnage au présent) ou par mimétisme avec la situation : la découverte du trésor par le personnage coïncidant naturellement pour l'enfant avec la fin du récit, donc avec le retour à la communication directe (au présent) ;

- s'agit-il d'un présent de narration, qui permet de transposer « idéalement » dans l'actuel des événements passés ? Un élève de CM1 ne connaît pas la valeur de ce temps, mais l'emploierait « d'instinct » ?

- la valeur la plus probable de cet emploi serait celle du présent « dramatique » (variante du présent de narration) que décrivent les chercheurs italiens cités par Sandra Canelas Trevisi (1993). Ce temps confère au récit un caractère dramatique en « présentifiant » pour le lecteur et pour le narrateur les événements narrés (celui-ci les réactualise en les racontant) et présente en outre un caractère descriptif en ce qu'il est utilisé à la place du passé pour « faire voir » les circonstances de l'évènement (S. Canelas-Trevisi) ;

- donc, ou de plus, l'emploi du présent à cet endroit du texte révélerait une « attitude commentative » (propre aux contes oraux) qui se manifeste en particulier « dans les interventions évaluatives de l'énonciateur ainsi que dans les appels au destinataire » (S. Canelas-Trevisi).

Nous n'irons pas plus avant dans ces considérations, sauf à en conclure qu'il s'agit bien, dans le cas exposé, d'un phénomène positif (à mettre en relation avec « une capacité progressive de gérer la planification d'un texte ») et intéressant quant à ce qu'il révèle de l'évolution de l'écriture chez un enfant – sans qu'il faille le réduire pour autant à quelque défaut de cohérence.

3.3. Cohérence et rythme

Le **style parataxique** des écrits d'enfant est tout aussi mal perçu, d'habitude, surtout en l'absence de ponctuation visible. C'est le cas de ce texte de CE1 (écrit avec émotion et comme en retenant son souffle) proposé à l'observation des élèves-maitres de 1^{re} année (Strasbourg), en même temps qu'un autre qui enchainait les péripéties.

Il s'agissait de raconter, à partir d'une image le montrant retenu par une haie d'arbres, comment l'ours Barnabé allait sortir de la forêt.

Texte 1 : L'ours est dans la forêt, il s'est perdu, il ne trouve plus le chemin, il est entouré d'arbres, il essaie de rentrer. Il marche dans l'herbe, il y a de grands arbres, il a peur, il pleure, il fait nuit, il y a tout plein de souris, il est tout petit au milieu de ces grands, très grands arbres, et il y a tout plein de fourmis. Les oiseaux rentrent parce qu'il fait nuit, et il se retrouve tout seul,

il n'a personne pour le ramener. Heureusement, il y avait une petite souris qui savait le chemin, et elle le ramène à la maison.

Texte 2 : L'ours est enfermé dans les arbres. Il ne peut plus sortir. Enfin un loup est arrivé et a mordu les arbres et Barnabé est sauvé. Il est en liberté dans la forêt. Il rencontre ses copains, la mouche et la grenouille et l'ours qui lui ressemblait beaucoup, et il s'est fait beaucoup d'autres copains. Et il trouve sa maman et son Papa, alors ils sont très contents, ils vont jouer à cache-cache.

Le deuxième texte a été jugé le meilleur, à cause de la succession des personnages et de l'action, mais surtout à cause de l'emploi de connecteurs (**et, enfin, alors**) censés le rendre *plus cohérent*. Le souci – théorique – de cohérence peut rendre aveugle ! Et y a-t-il lieu de mettre de l'ordre dans un texte sensible qui se propulse à **son propre rythme**? « Demander à un enfant de décrire de façon claire et ordonnée, un objet, ses sensations, d'émettre un jugement, c'est l'empêcher très sûrement d'être attentif d'abord à ce qu'il sent, peut-être obscurément encore, et qui pourrait trouver peu à peu un langage » (F. Sublet). « **Ce qui est le plus travaillé à l'école, ce n'est pas la mise en mots de l'imaginaire, la perception du monde, le commentaire et la réflexion... Ce n'est pas le surgissement du sens par et dans l'écriture, mais d'abord et surtout des règles phrastiques et textuelles, des savoirs génériques, des contraintes...** Comment faire en sorte que se développe chez l'élève la pensée singulière, comment faire en sorte qu'il pose un regard particulier sur le monde et qu'il puisse l'écrire de manière tout aussi singulière ? » (D. Bucheton). Précision : nous soulignons les affirmations de D. Bucheton, sans aucune arrière-pensée libertaire. Il n'est nullement question pour nous de défendre ici une expression « libre », tous azimuts, de prôner l'abolition des contraintes, etc., mais seulement de constater que le souci de la construction des « savoir-faire » (toute légitime et indispensable qu'elle soit), prend le pas, dans l'enseignement et à tous les niveaux (c'est vrai au lycée comme à l'université), sur le développement des dispositions mentales (et de la pédagogie adaptée) qui permettent de lire – et d'écrire – du texte « littéraire ». S'il est normal que les institutions fonctionnent de la sorte, ceux qui ont fonction d'enseigner disposent toutefois aujourd'hui de meilleurs moyens que jadis de repenser le problème.

4. ENSEIGNER L'ÉCRITURE DE LA SINGULARITÉ

4.1. Privilégier les choix de chacun

Or cette « singularité » existe au départ. « Il y a **du déjà là**, de l'acquis non-scolaire dans les écrits scolaires » ... « Comme dans le domaine de l'oral, l'activité langagière des élèves dépasse largement ce qui fait l'objet d'un enseignement explicite » et « la question de l'analyse et de l'évaluation des productions ne se pose pas seulement et même pas du tout en termes de manques, de rapports à des normes construites par les modèles textuels, de compétences acquises en situation d'enseignement » (E. Bautier / D. Bucheton, *Le français aujourd'hui*, n° 111). Cette affirmation qui porte surtout sur les écrits de collège est sans doute à nuancer par rapport aux écrits d'école primaire

(dans la mesure où les élèves plus jeunes ont une moindre connaissance du français langue étrangère et de tous les langages – milieu, rue, TV – auxquels ils sont confrontés) mais il faudrait absolument en conserver l'esprit. Celui d'un enseignement capable de prendre en compte **ce que « dessine » un écrit d'enfant dans sa configuration particulière**, en se donnant les moyens qui, avant la mise en place de tout autre apprentissage, aideront l'élève à prendre conscience de la spécificité de son texte.

Exemple d'occasion à ne pas manquer : le choix pédagogique adapté aux écrits de ces enfants de CE1 (Alsace), à l'évidence sans expérience. L'institutrice-stagiaire leur a demandé de *raconter ce qu'ils ont retenu* du conte de *Cendrillon* qui vient de leur être lu. Ce qu'elle trouve dans les brouillons l'effare et la rend perplexe : comment transformer ces embryons graphiques en récits présentables ? Elle envisage de faire reconstituer à l'oral le conte dans sa chronologie, avant de le faire réécrire à partir d'un plan et de phrases-amorces à compléter figurant au tableau, ainsi que les mots à choisir. Voici quelques-uns de ces écrits scandaleux :

a) *Il est (sic) une fois une petite princesse.*

b) *Elle s'appelle Cendrillon.*

c) *Il était une fois une fille.*

Cendrillon perd sa pantoufle.

Le prince ramasse la pantoufle.

d) *Cendrillon*

chaussure

e) *Le petit prince veut Cendrillon.*

Cendrillon veut le petit prince.

f) *Il était une fois une jeune fille pauvre et malheureuse. Son père s'était marié avec une autre dame très méchante comme ses filles.*

g) *Il était une fois une jeune fille qui s'appelle (sic) Cendrillon. Elle avait un père qui s'était marié avec une maman.*

h) *Il était une fois une petite fille qui était malheureuse, elle était pauvre. Un jour sa marraine lui offert (sic) une belle robe et la petite fille dont nous parlons, elle s'appelle Cendrillon. Cendrillon court au bal et rencontre le prince. Elle coura (sic) vers lui et l'embrassa très fort et elle lui dit au revoir et elle court à sa maison et l'histoire est terminée. Au revoir.*

La consigne demeurant ambiguë (raconter ce qu'on a retenu), les enfants ne se sont pas sentis obligés de raconter toute l'histoire, à l'exception du texte h) qui en montre l'envie, hésitant entre la mention des faits synthétiques et marquants (au présent) et le récit (passés simples). L'emploi du présent indique aussi à quel point la narratrice s'implique dans l'action et respire au même rythme que ses héros.

Mais **tous** les textes sont intéressants et **manifestent des différences** (exploitables) **dans l'appréhension de l'histoire** :

- mention du nom de Cendrillon (très porteur de sens) dans tous les textes sauf a) et f) parce que l'importance est momentanément donnée à l'énoncé de la formule-clé ou à la qualité de la situation. « Cendrillon » est en effet le nom étrange du **personnage** (Michel Serres avance que tout le conte sort du nom Cucendron, et n'est qu'un grand jeu de mots) et le **titre** du conte ;

- mention de la « pantoufle » : le texte d), tout réduit qu'il soit, a perçu l'essentiel, et désigne la clé du conte : sans la pantoufle de verre, pas de bal, pas de prince, pas de mariage ; le texte c) marque bien l'articulation de la rencontre ;
- l'amour et le mariage, thème du conte, c'est ce que dit avec force le texte e) et aussi le texte g) ;
- les circonstances (remariage du père) et la situation de Cendrillon (pauvre et malheureuse) ont particulièrement intéressé d'autres enfants, textes f), g), h).

Qu'en faire ? Mais l'essentiel, ces enfants l'ont déjà écrit, sans aide, et chacun a perçu quelque chose d'autre ! Il ne reste plus qu'à en dire un peu plus si l'on veut en faire un paragraphe ou une histoire ; une étape orale correspondant à chaque cas de figure peut encourager l'expression tout en permettant de conserver les choix originaux **de point de vue, comme de langue** ; et d'ailleurs ces formules courtes pourraient fort bien servir de titres dans un récit global dont chaque paragraphe serait l'œuvre de l'élève concerné. La *Cendrillon*, conte à rebours, de Yak Rivais, dans *les Contes du miroir* (L'École des loisirs) peut aussi donner quelques idées.

En d'autres termes, il s'agit de saisir dans les écrits de chacun les choix qui organiseront progressivement la trajectoire individuelle. Les facultés de discernement et d'écoute demandées au maître sur ce plan font précisément appel à sa sensibilité **littéraire** (laquelle devrait constituer un objectif de formation initiale et continue).

La situation décrite plus haut s'est retrouvée de façon quasi identique dans un CP où, après le passage d'un conteur, on a demandé aux élèves de raconter par écrit (une ou plusieurs phrases) et d'illustrer l'une des trois histoires qu'ils préféreraient. La même diversité (toute relative certes) se manifeste, montrant ce qui, dans la langue, ou dans le fait, a le plus frappé chacun. La seule différence entre ces écrits et ceux de *Cendrillon* est l'emploi de phrases complètes, retenues de mémoire (cf. l'inversion ***Tortue la citrouille veut me manger, dit Petit Jean***), une orthographe plus assurée, et l'influence du dessin qui permet à un enfant de produire un « effet » (dans une bulle, la formule : ***À l'aide ! une citrouille veut me manger !***)

4.2. Écrire comme on parle (2)

Le « déjà là » est présent dans l'activité langagière quelle qu'elle soit, et dès que les enfants commencent à parler. Dès les premières transcriptions écrites, on perçoit quelque chose de ce « rythme palimpseste » dont parle H. Meschonnic (« Le langage est le premier palimpseste. Le rythme, le sujet en sont la première écriture. Que le signe et le sens effacent sans cesse, pour y inscrire les notions convenues que le commun prend pour une nature, celle du mètre et de la prose, du choix dans la langue, des alternances et des parallélismes de la forme... » *Cahiers Confrontation* n° 16). Les pratiques d'école maternelle (dictée à l'adulte) en font le meilleur usage. Pourquoi ne pas en garder l'esprit et la méthode au moment où la main de l'enfant est capable de tenir la plume ? Ce qui veut dire arriver à s'écouter et s'entendre, pas seulement pour les choses à dire, mais surtout pour le rythme et la manière. On peut « écrire

comme on parle » d'une manière très littéraire ; F. Sublet n'insiste-t-elle pas sur la nécessité de « **percevoir dans l'expression orale des enfants toutes les fonctions du langage et très particulièrement la fonction poétique** » (cf. aussi les travaux de D. Weil) ?

Entendu en CE2 à la rentrée de janvier 1996 :

Sami, qui traîne dans les rangs, à son copain, Hassan, qui le bouscule pour qu'il avance :

- *Oh, dis donc, je n' suis pas très réveillé ce matin...*

H. - *Heye ! c'est - qu't'avais - fait -un- cauchemar- la-nuit ? (rythme rapp)*

S - *Non... hier soir, j'ai fait un pétard... Jusqu'au Maroc, on l'a entendu !*

H. haussant la voix et ravi de surenchérir :

- *Jusqu'à la Chine, on l'a entendu !!*

Ce dialogue improvisé dans les rangs, qu'on pourrait intituler : « Sami, Hassan et le pétard, » dessine la figure de tous les récits de vantardise de certains contes populaires, et dont *Les Aventures du baron de Münchhausen* représentent une magistrale réalisation écrite. F. Marcoin, qui indique une direction à explorer en vue d'un « oral lettré, » montre bien, dans son chapitre intitulé « l'intelligence de la parole, » comment la littérature se développe dans le champ de l'oralité : « Les écrits tendent à un mode d'écriture spécifique, distinct de l'usage oral mais en même temps dépendant de cet usage. L'écrit littéraire notamment peut être défini comme une forme particulière de la langue parlée, dans un jeu d'équivalences et de ruptures n'échappant que de façon marginale à la possibilité d'une oralisation. » Ajoutons que la littérature de jeunesse, avec des titres récents comme *Plouf !* et *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* de Philippe Corentin (L'École des loisirs) offre quelques exemples de cette langue parlée / écrite, à la fois élaborée (c'est un travail de reconstruction) et directe, très proche de la façon dont les enfants perçoivent les choses et les formulent. Telle cette première page de *Zigomar n'aime pas les légumes* (L'École des loisirs) avec une première phrase de présentation épelée... comme on ne recommanderait sûrement pas de le faire à l'école – la seule toutefois qui convienne à ce récit très près du geste.



C'est un oiseau et un autre oiseau. Et un arbre
« Bon ! D'accord ! Posons-nous ! » dit le
premier oiseau.

Cet oiseau-là c'est Zigomar, le merle.

« Ouf ! Je n'en peux plus ! On est allé trop loin. » dit, à bout de souffle, l'autre oiseau.

L'autre oiseau c'est Pipioli, la souris.

Philippe CORENTIN. *Zigomar n'aime pas les légumes*, 1993. L'École des loisirs.

4.3. Écrire comme on voit

Et comme on sent, comme on imagine. L'adulte qui s'émerveille de certains mots d'enfant ayant le don de traduire une perception de façon directe (exemple, ce *Pourquoi est-ce que les fourmis ont un ventre, et encore un ventre ?* dont un Jules Renard fait « Chacune d'elles ressemble au chiffre 3 ») ne devrait-il pas rester capable d'apprécier également ces constructions de phrases reflétant la successivité du vécu, et plus proches de l'expérience sensible que de l'ordre logico-grammatical institué ? Et du fait même, proches dans leur incongruité et leur marginalité, de certaines figures de style. Prenons le cas de ce **zeugme** (3) (apparu dans une copie de la série des portraits à et sans lunettes : **il a des lunettes et une moto** s'affirme comme une variante intéressante et une trouvaille miraculeuse, à cause de ses virtualités propres, et parce qu'elle permettrait de relancer, sur le mode humoristique, le processus d'écriture de toute la classe, même si elle est probablement le fruit du hasard. Hasard heureux qui doit néanmoins correspondre à quelque vision enfouie, car le résultat fait image : le lecteur les voit, ces deux paires de roues ! Mais, paradoxalement, à l'école, **« ce que dit et fait l'élève avec le langage est rarement pris en compte, même avec des sujets dits d'« expression »** (E. Bautier / D. Bucheton). Les auteurs de la citation suggèrent donc des situations d'entretien « permettant à l'enseignant et à l'élève de s'approcher de ce travail du texte, de la langue, de soi et du monde » afin de trouver / définir ce rapport à

soi, au monde et au langage, dans le sens d'une intériorisation. Préoccupation essentielle, mais qui ne recouvre pas exactement le champ des techniques à enseigner, des acquisitions à programmer, des compétences à évaluer...

4.4. Les « postures » du sujet écrivain

Si l'on a pris garde (avec une initiation à la typologie des textes) de définir les situations de discours dans lesquelles on place les élèves en leur demandant d'écrire, on n'a encore fait que la moitié du chemin. Pour prendre la mesure de ce qui reste à faire, il convient cette fois d'interroger, non plus les écrits qui posent un problème, mais ceux qui sont « inspirés », comme dictés par une harmonie intérieure qui réconcilie la consigne, le narrateur, et son sujet.

C'est, en réponse à la proposition : ***Ton ballon est dans le ciel. Fais-le parler.***, un texte comme celui de Nathalie (CM1) :

Je bois l'eau de pluie. Je mange l'air du vent. Je m'appelle Ballon, je suis un ballon. Je vole come les oiseaux. Je vois des maisons et j'appelle : « Nathalie, où es-tu ? Je te cherche ! » Renseignements pris, ce texte qui n'est pas une exception dans la classe, a été écrit après une opération de lancers de ballons organisée par l'école, et à laquelle chaque enfant a participé. La qualité du texte tient sans doute au fait que l'enfant est exactement là où ça s'écrit ; elle **est** le ballon, au point d'arriver à traduire cette sensation unique de déplacement dans l'espace, au point de se dédoubler jusqu'à se perdre de vue et s'adresser la parole à elle-même.

Une autre circonstance, la prise d'otages dans une Maternelle de Neuilly-sur-Seine, a donné lieu (classe de Marie - Astride Stutz, institutrice-stagiaire de 2e année au CE2 de Truchtersheim) à une série de récits pratiquement « parfaits » dès le premier jet. Les élèves, très concernés par cette affaire, allant jusqu'à s'identifier parfois aux petits de maternelle (emploi soudain de la première personne), voulaient en parler. À la suite des échanges oraux sur le sujet, la maitresse a eu l'idée de leur donner à lire différents comptes-rendus de journaux en les leur faisant comparer, avant de leur demander de rédiger **leur** version, de la manière qu'ils voulaient. Le résultat : avec les mêmes ingrédients fidèlement reproduits (lieu, date, heure, nombre d'enfants, et les « trois balles dans la tête » du coupable) mais à des endroits divers dans les textes, une étonnante variété des récits, de l'ouverture à la conclusion. Quelques exemples de débuts :

Ce jour-là, Eric Schmitt a attaqué une classe maternelle à Neuilly-sur-Seine / Jeudi matin, un ravisseur est entré dans une classe de maternelle / C'était vendredi 14 mai à Neuilly-sur-Seine dans une école maternelle. Quelqu'un se faufila dans un couloir et entra dans une classe de 20 enfants. / Ce jeudi, comme tous les matins, l'école commença. A 9h 30, un preneur d'otage est entré dans la classe des petits / Dans la classe de Neuilly-sur-Seine, la Maitresse et les enfants viennent d'être pris en otage. etc.

La convergence des conditions réunies pour la mise en place de l'écriture de ces textes : circonstance, expérience (sujet abondamment débattu), **posture**

énonciative de l'enfant qui écrit en prenant en charge son discours – victime menacée ou journaliste des faits – a permis cette performance. « Littéraire » ? Le scénario a été ressassé, la plus grande partie des formules passée en revue, certes. Mais les élèves ont choisi formules et motifs ainsi que leur répartition dans un récit qui est le leur et ne relève pas de la seule combinatoire. Il y a des « broderies » personnelles, une influence du motif choisi sur l'économie d'ensemble, etc. Le résultat est que, même s'il s'agit de la même histoire dans toutes les copies, aucun texte ne ressemble à l'autre. Les exemples cités nous paraissent déjà indicatifs du contexte narratif (cf. l'emploi des temps).

5. DÉVELOPPER UN AUTRE RAPPORT AU TEXTE LITTÉRAIRE

Une éducation est nécessaire, dont on ne sait pas quand elle commence, et qui apprend la présence à soi-même et au monde (être là où ça se passe), la sensibilité aux choses, la sensibilité à la langue, celle avec laquelle on parle et on pense, et celle de ceux qui l'explorent, les écrivains, les auteurs.

Il faudrait donc **d'abord** « s'intéresser à la manière dont l'enfant construit son rapport à l'écriture » (D. Bucheton), un peu à la manière dont Emilia Ferreiro et son équipe ont regardé faire des enfants qui « s'apprennent à lire » ; observations qui renversent les perspectives dans l'histoire de l'apprentissage de la lecture. Écrire, comment s'y apprennent-ils ? Donc aussi « les laisser écrire ». Écrire est un processus qui passe par des phases non-écrites (mémorisations, mises à distance, confrontation, etc.) (4) auxquelles il y a lieu de donner place, et par des réécritures de nature diverse.

Mais parmi toutes les interactions qui régissent écriture et réécritures (liées dans le principe), la plus importante est sans doute la **rencontre des textes**, à divers titres : parce que toute lecture appelle une réplique, parce que il n'y a pas de meilleure école que la littérature : « Apprendre sa propre langue, c'est apprendre à lire ; et apprendre à penser, et donc apprendre à penser là où ça pense : dans l'immense réservoir des textes écrits » (D. Sallenave, 1995) et, « Un texte repose sur une compétence, mais contribue à la produire. Le lecteur est aussi un produit du texte. Lire, c'est se créer à chaque fois une compétence sur le monde et sur les textes » (F. Marcoin). Parce que le texte littéraire représente le meilleur usage de la langue, et sa mémoire.

Les priorités ? Entrer dans l'intelligence du texte (qui est encore autre chose que les savoirs sur le texte). Mettre l'enfant devant « l'évidence que dans les livres, quelqu'un parle » (D. Sallenave, 1991). Développer cette **mémoire de poésie** évoquée par les litanies (nullement répétitives) de J. Roubaud (1995) : « Sans la mémoire intérieure, sans la mémoire de poésie, la page est immobile et la voix éphémère ». Car « la poésie s'effectue dans une mémoire. Elle est un effet de mémoire ». « La forme-poésie met une langue en mémoire : son être, ses changements, ses constituants, ses sons, sa syntaxe, ses accents, ce qui s'y ressent, ce qui s'y dit ». Et, « la poésie dans votre langue est mémoire de votre langue en vous ». « Ma langue est à moi par la poésie. La poésie est le seul art de mémoire personnel et interpersonnel ». Les pratiques de l'école devraient partir de là.

NOTES

- (1) Le lecteur comparera ce jugement à l'analyse de F. Sublet dans un article ici-même. (NDLR).
- (2) Titre provocateur ? Quel correcteur, lassé des maladroites qu'on ne trouve qu'à l'écrit, n'a été conduit à dire, à des étudiants : « mais, écrivez donc comme vous parlez ! », à des élèves : « lis tout haut ce que tu as écrit, est-ce comme cela que tu le dis d'habitude ? »
- (3) **Zeugme** : « rapprochement d'éléments hétérogènes, étrangers l'un à l'autre, du type : "il prit son chapeau et le train". Incohérence voulue, incongruité, refus de la hiérarchie des choses, qui "délivre l'esprit de l'ankylose de la logique". Les effets du zeugme vont de la maladroite, à l'humour, et à la plus sublime poésie. C'est le procédé majeur de la création chez Rimbaud ». Ce commentaire est de Michel Théron, 1993, *99 Réponses sur les procédés de style*, CRDP/CDDP du Languedoc-Roussillon.
- (4) C'est principalement à ces « phases non écrites », dites « de mise à distance » et de « prise de conscience », intercalées entre des phases d'écriture et de réécriture proprement dites, que nous nous sommes intéressées, Marie-Louise Scheidhauer et moi-même, dans notre contribution à l'étude de la « révision des textes littéraires à l'école ».

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- MARCOIN, F. (1992) : *À l'école de la littérature*. Paris, Les Éditions Ouvrières.
- ROUBAUD, J. (1995) : *Poésie, et cetera : ménage*. Paris, Stock.
- SALLENAVE, D. (1991) : *Le don des morts. Sur la littérature*. Paris, Gallimard.
- SALLENAVE, D. (1995) : *Lettres mortes, de l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*. Paris, Michalon.
- SUBLET, F. (1983) : *Essais d'évaluation des effets d'une pédagogie du français. Créativité et poésie dans des textes d'enfants du CM1*. Paris, INRP.

Articles

- BAUTIER, E. et BUCHETON, D. (sept. 1995) : L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? *Le français aujourd'hui*, n° 111. AFEF.
- BUCHETON, D. (déc. 1994) : Vécu, affects et réécriture du récit. *Le français aujourd'hui*, n° 108. AFEF.
- CANELAS-TREVISI, S. (déc. 1993) : Les valeurs du présent dans les narrations d'enfants francophones et italophones. *Lidil*, n° 9. Université Stendhal, Grenoble.
- SCHMITT, M. (1991) : La place et l'image de La Fontaine dans l'enseignement durant la décennie. *Le Fablier*, n° 3, Société des Amis de Jean de La Fontaine. Musée Jean de La Fontaine, Château-Thierry.

Manuels scolaires recensés

CREPIN, J., GRUMEL, O., LAMBLIN, Ch. et MAGNALDI, N.(1995) : *L'atelier de français*, CE2, Bordas.

DUFAYET, P. et VAN CLEEF, R. (1992) : *Au pied de la lettre*, CE2, Hachette Éducation.

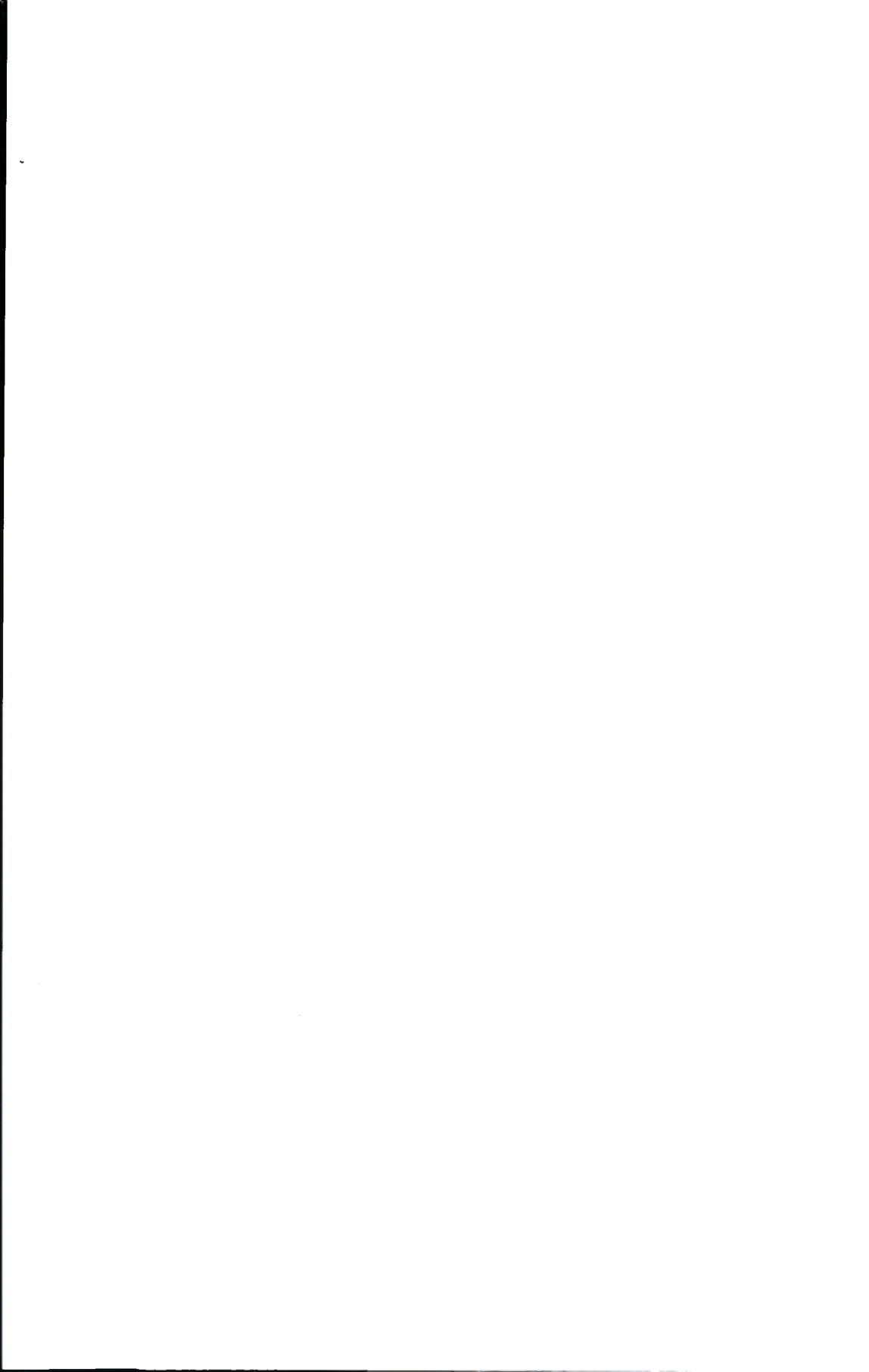
MONTMAYEUR, H., GOUPIL, A., LECHERBONNIER, B. (1986) : *Le Bateau-livre*, CP/CE, Nathan.

OBADIA, M. et RAUSCH, A.(1988). : *Les chemins des livres*, CM1, Hachette Classiques.

SCHNEUWLY, B., REVAZ, F. et SANDON, J.M. (1995) : *Expression écrite*, CE2, Nathan.

SCHNEUWLY, B. et REVAZ, F. (1995) : *Expression écrite*, CM1, Nathan.

SCHNEUWLY, B. et REVAZ, F. (1994) : *Expression écrite*, CM2, Nathan.



NARRATEUR ET POINT DE VUE OU COMMENT RACONTER

Denis DORMOY

IUFM d'Amiens-Beauvais ; équipe Théodile (Lille III)

Résumé : Ce travail a pour origine les difficultés observées chez les élèves dans la production d'écrits longs, cohérents génériquement, et dans leur gestion d'un mode de narration manifeste ou homogène. Il décrit d'abord la théorie des types narratifs de Lintvelt qui paraît, pour l'instant, la plus complète. Puis il envisage le parti que l'on peut en tirer pour l'analyse d'erreurs d'élèves et surtout pour construire des compétences nouvelles et essentielles en lecture et écriture de « textes littéraires ». Il s'appuie sur des corpus de livres de littérature de jeunesse et sur des productions réalisées en atelier d'écriture ou dans des situations de classe et tente de démontrer l'intérêt, pour les élèves, d'une réflexion sur la narration.

De quelques constats

En dépit d'avancées considérables en didactique de la production de texte sous l'influence notamment des travaux liés au processus rédactionnel et à l'évaluation des écrits (1), une des caractéristiques les plus constantes des productions narratives scolaires reste l'absence d'un **foyer de perception** clairement déterminé et la non prise en compte des questions que pose le **mode de narration**. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les productions des élèves dans les classes. Majoritairement, elles oscillent entre le « récit de vie » avec une première personne non instituée en narrateur et des récits à la troisième personne qui recourent à l'usage d'un « vague » point de vue de narrateur omniscient (2) à la manière des contes. Tout se passe donc comme si l'on croyait à une certaine transparence de l'écriture et une certaine « non-littérarité » de ces productions d'écrits et amène à s'interroger sur les « apprentissages » qu'elles sont censées construire.

Mais, le plus surprenant est qu'il en soit de même en réception. Malgré les recommandations ministérielles inscrites dans *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) ou les Instructions officielles (3) 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 (4). De plus, si cette problématique apparaît, c'est sous l'angle du fonctionnement linguistique des textes et les questions posées servent alors à caractériser les « choix d'énoncia-

tion » (5). Ainsi, en réception aussi, par souci de simplification peut-être, pour ne pas rompre une « communion » entre le texte et l'élève – déjà si difficile à établir ! – ou parce que ces notions ne peuvent s'aborder que dans des œuvres complètes et par confrontations de textes ou, encore, parce que les aspects théoriques sont peu ou mal connus, on évite d'esquisser les contours de cet intermédiaire indispensable qu'est le narrateur.

Pourtant, les notions d'auteur, de narrateur et de personnage sont caractéristiques des textes littéraires, sont indispensables à la maîtrise de leur compréhension de ces textes comme de leur production et commencent à traverser l'espace des classes (dès la maternelle même, pour la première). Ayant eu l'occasion d'intervenir comme écrivain dans des projets d'écriture longue à l'école primaire, j'ai toujours, comme les autres écrivains dans la même situation, à un moment ou à un autre fait émerger cette notion. Il nous appartient donc, ici, d'envisager la question du narrateur et des diverses perspectives qu'elle ouvre.

1. LE NARRATEUR : UNE INSTANCE DU TEXTE LITTÉRAIRE

L'école commence à faire une bonne place à la typologie des textes ; des manuels en sont directement inspirés (6). Elle a recours à des textes dans toutes les disciplines. Mais elle ne s'interroge guère sur le statut « littéraire » ou non de ces textes alors que les stratégies de lecture à mettre en œuvre sont fondamentalement différentes.

Rappelons d'abord quelles sont les **instances présentes** dans le texte littéraire de fiction, sachant qu'elles sont **enchâssées** les unes dans les autres et **doubles** à chaque fois, l'une du côté de l'émission, l'autre du côté de la réception.

a - Auteur concret / lecteur concret :

Pour résumer, disons que ces deux instances ont en commun d'être des personnalités historiques et biographiques inscrites dans le réel.

b - Auteur abstrait / lecteur abstrait :

S'instituant auteur d'un texte, l'auteur concret va, au cours de son travail de production du texte, élaborer une « image » d'auteur en relation avec le lecteur abstrait qu'il imagine. C'est grâce à cette instance qu'il est possible, notamment, d'étudier l'ironie de certains textes littéraires.

c - Narrateur / narrataire :

J'arrive donc ici à « l'instance typique du texte narratif littéraire » (7). À la différence de l'auteur concret, le narrateur est une instance créée qui appartient au texte et a la charge d'en conduire la narration. Il est doté de la fonction narrative (ou fonction de représentation) et de la fonction de contrôle (ou de régie) car il contrôle la structure textuelle et peut citer le discours des acteurs. Il est, en quelque sorte, l'équivalent du metteur en scène de théâtre ou de cinéma. Il peut aussi avoir une fonction interprétative, commentant soit sa façon de conduire le récit, soit les agissements de tel ou tel acteur.

C'est lui encore qui désigne parfois explicitement le narrataire (ou « lecteur invoqué » pour certains pragmaticiens (8) en l'apostrophant par exemple, comme c'est fréquemment le cas dans *Jacques le fataliste* de Diderot, « Vous voyez, lecteur, que je suis en beau chemin, et qu'il ne tiendrait qu'à moi de vous faire attendre un an, deux ans... ».

Enfin, les relations privilégiées qu'un narrateur va établir avec tel ou tel acteur seront un des éléments qui permettront au lecteur de distinguer un « héros » d'un personnage secondaire.

d - Acteur :

Jaap Lintvelt propose de substituer la notion d'acteur (9) à celle de personnage dans la mesure où elle permet de clarifier la notion de narrateur. En effet, un personnage peut être acteur uniquement (le père Goriot) ou avoir une double fonction (Des Grieux) : être acteur (confronté à Manon Lescaut) ou narrateur (je-narrant à Renoncourt). Ainsi l'acteur n'aura qu'une fonction d'action à l'intérieur du monde narré.

L'ensemble des instances peut être schématisé de la façon suivante :

auteur concret (auteur abstrait (narrateur (acteur-récit-histoire) narrataire) lecteur abstrait) lecteur concret.
monde romanesque

2. TYPOLOGIE NARRATIVE : LES DIVERS POINTS DE VUE

De Genette (10) à Lintvelt, on retrouve une **dichotomie** qui permet d'établir « deux formes narratives de base » (11) : la **narration hétérodiégétique** (le narrateur ne figure pas dans l'histoire) et la **narration homodiégétique** (un même personnage remplit une double fonction, comme narrateur, il assume la narration du récit, comme acteur, il joue un rôle dans l'action).

En s'appuyant sur l'opposition narrateur / acteur, J. Lintvelt avance la notion de « **centre d'orientation du lecteur** » qui détermine la position imaginaire du lecteur dans le monde romanesque au plan perceptif-psychique, au plan temporel, au plan spatial ainsi qu'au plan verbal. Pour la narration hétérodiégétique, ce « **centre d'orientation** » peut se situer soit dans le narrateur (type narratif auctorial), soit dans un des acteurs (type narratif actoriel) soit ne coïncider ni avec le narrateur, ni avec un acteur (type narratif neutre) ; dans ce dernier cas, l'action romanesque n'est plus filtrée par la conscience subjective du narrateur ou d'un acteur. Pour la narration homodiégétique, seuls deux types sont possibles, le type auctorial et le type actoriel, puisqu'il ne peut y avoir qu'une perception individuelle soit par le personnage-narrateur, soit par le personnage acteur.

Pour la narration hétérodiégétique, cette série de types narratifs recoupe d'autres appellations rassemblées ci-dessous (la narration homodiégétique, appelée parfois « récit à la première personne » n'offre pas les mêmes possibilités de confrontation) :

	Lintvelt	Genette	Combettes (12)
Narration hétérodiégétique	type auctorial	focalisation zéro	point de vue de type III narrateur omniscient
	type actoriel	focalisation interne	point de vue de type I « vision avec »
	type neutre « caméra » (13)	focalisation externe	point de vue de type II « témoin » ou « spectateur »

La typologie de Lintvelt permet de lever des ambiguïtés sur certains termes, celui de focalisation, notamment, qui peut désigner à la fois, la perspective narrative (le qui voit ?) et la profondeur de cette perspective (jusqu'où ?) et qui, y compris au lycée, pose des problèmes d'interprétation aux élèves (14). Mais ce n'est pas là son principal intérêt. En effet Lintvelt déroule, en les spécifiant, l'ensemble des caractéristiques de ses types narratifs sur les quatre plans concernés, couvrant ainsi l'ensemble des composantes du texte littéraire narratif. Je présenterai brièvement l'ensemble des aspects développés par Lintvelt, me contentant de commenter ceux qui paraissent les plus pertinents à mettre en œuvre à l'école primaire.

2.1. Plan perceptif-psychique

Quelles relations la narration entretient-elle avec l'histoire ? Le choix d'un centre d'orientation pour le narrateur implique celui d'une **perspective narrative** ou « **point de vue** ». Les possibilités sont les suivantes, celle du narrateur (type auctorial), d'un (ou plusieurs) acteur(s) (type actoriel), d'une caméra (type neutre) pour les trois types narratifs hétérodiégétiques, celle du personnage-narrateur (type auctorial), du personnage-acteur (type actoriel). Ce choix a des conséquences sur l'ensemble du texte.

Types	actoriel	actoriel	neutre
Perspective narrative	narrateur	un ou X acteur(s)	caméra
Profondeur de la perspective :	- externe	illimitée (omniscience)	limitée (extrospection)
	- interne	limitée (introspection)	limitée (enregistrement)
Mode narratif	tendance au sommaire d'événements non-verbaux et du discours des acteurs	scènes d'événements non-verbaux et du discours des acteurs	impossible scènes d'événements non-verbaux et du discours des acteurs

Strictement, le concept de « point de vue » doit désigner les phénomènes de ce plan perceptif-psychique, même s'il entraîne d'autres phénomènes sur les autres plans. La perspective narrative ne se limite pas à la seule question du qui voit ? (même si celle-ci permet d'entrer dans la notion), elle implique l'ensemble des sens (auditif, olfactif...) et est influencée par le psychisme du « percepteur ». La profondeur de la perspective dépend de la quantité de savoir sur l'objet perçu (ce qui peut amener les questions suivantes : Que voit-il ? Jusqu'où ? Que peut-il savoir ? Comment ?). Ainsi un narrateur omniscient peut révéler les pensées intimes de chaque acteur, alors qu'un acteur, sujet percepteur, ne peut révéler que ses propres pensées et se limitera donc à une présentation externe des autres acteurs.

Le narrateur dispose de **deux « modes narratifs »** la scène, qui décrit les événements romanesques dans le détail et qui suppose une présentation visualisée directe (comme le reportage en direct d'un match de football) et le *sommaire* qui résume les événements ou les discours des acteurs (comme le résumé du match de football achevé), sans recours à la visualisation. Ce sommaire est fréquent dans l'exposition d'un roman et caractéristique du type auctorial – qui peut, bien évidemment recourir aussi à la scène – puisque le narrateur fait un récit rétrospectif et bénéficie d'un savoir supérieur.

2.2. Plan temporel

Sur ce plan, deux relations sont à examiner : le **rapport entre narration et histoire** (à quel moment la première se situe-t-elle par rapport à la seconde) et la **relation entre le récit et l'histoire** (15) (le premier étant mesuré par la longueur du texte, le second concerne la durée de l'histoire). Le choix d'un type narratif permet aussi des possibilités différentes en ce qui concerne l'ordre temporel (chronologie linéaire, retours en arrière, anticipation).

Types	auctorial	actoriel	neutre
Moment de la narration	narration ultérieure	simultanée (au présent) illusion d'une narration simultanée (aux temps du passé)	simultanée (au présent) illusion d'une narration simultanée (aux temps du passé)
Ordre	retours arrière et anticipations certaines possibles	retours arrière possibles anticipations certaines impossibles	retours arrière peu possibles anticipations impossibles
Durée	temps de l'histoire relativement long	temps de l'histoire relativement court	temps de l'histoire relativement court

L'opposition entre les anticipations certaines d'un narrateur qui sait tout du devenir de ses acteurs et les anticipations incertaines, projets ou supposition d'un acteur centre d'orientation est importante et découle directement de la narration ultérieure du narrateur auctorial. C'est une des caractéristiques qui, dans le cas de la narration homodiégétique, permettra de distinguer celle de type actoriel de celle de type auctorial (voir, par exemple, l'opposition entre les deux parties de *L'étranger* d'Albert Camus et les exemples donnés en 3.3.3.2). Nous verrons plus avant l'importance didactique de ce plan temporel.

2.3. Plan spatial

Il importe de fixer quel centre d'orientation spatiale et quel degré de mobilité les divers types narratifs imposent.

Types	auctorial	actoriel	neutre
Position spatiale	du narrateur	de(s) l'acteur(s) support(s) de la perspective	d'une caméra (16)
Mobilité spatiale	omniprésence (plusieurs endroits en même temps)	omniprésence impossible	omniprésence impossible

Le type actoriel suppose donc que l'acteur soit en mouvement pour que de nouveaux lieux (ou acteurs) apparaissent et que l'objet de sa perception soit situé par rapport à sa position.

2.4. Plan verbal

C'est ici que se manifeste l'ensemble des **problèmes liés à l'énonciation** (personne, valeur des temps, registre, indicateurs de la deixis...) et qu'il convient de sérier. **La dichotomie traditionnelle**, récit à la première personne / récit à la troisième personne **est insuffisante**. Ce que soulignait déjà Genette en 1972, lorsqu'il distinguait narration hétérodiégétique et narration homodiégétique :

« La présence des verbes à la première personne dans un texte narratif peut donc renvoyer à deux situations très différentes, que la grammaire confond mais que l'analyse narrative doit distinguer : la désignation du narrateur en tant que tel par lui-même [...] et l'identité de personne entre le narrateur et l'un des personnages de l'histoire [...]. Le terme "récit à la première personne" ne se réfère, bien évidemment, qu'à la seconde de ces situations, et cette dissymétrie confirme son impropriété. En tant que le narrateur peut à tout instant intervenir *comme tel* dans le récit, toute narration est, par définition, virtuellement faite à la première personne (fût-ce au pluriel académique, comme lorsque Stendhal écrit : "*nous avouerons que... nous avons commencé l'histoire de notre héros...*"). La vraie question est de savoir si le narrateur a ou non l'occasion d'employer la première personne pour désigner *l'un de ses personnages*. On désignera donc ici deux types de récits : l'un à narrateur absent de l'histoire qu'il raconte [...], l'autre à narrateur présent comme personnage dans l'histoire qu'il raconte. » (17)

C'est ici aussi que l'on sera amené à s'interroger sur **qui parle ?** (l'acteur, l'acteur-percepteur ou le narrateur ?) et sur le **degré d'insertion du discours des acteurs**. Exposons d'abord les caractéristiques des divers types :

Types	auctorial	actoriel	neutre
Statut du narrateur	hétérodiégétique	hétérodiégétique	hétérodiégétique
Personne grammaticale	récit à la 3 ^e personne (18)	récit à la 3 ^e personne	récit à la 3 ^e pers.
Valeur temporelle des temps du passé	passé présenté comme révolu	illusion d'un présent	illusion d'un présent
Registre verbal	idiolecte du narrateur pour les sommaires d'événements non-verbaux et du discours des acteurs	idiolecte de l'acteur-percepteur pour les scènes d'événements non-verbaux idiolecte des acteurs pour les scènes du discours des acteurs	registre verbal neutre pour les scènes d'événements non-verbaux idiolecte des acteurs pour les scènes du discours des acteurs

Narrateur et point de vue ou comment raconter

Degré d'insertion du discours des acteurs	discours extérieur narrativisé discours intérieur narrativisé	discours extérieur des acteurs (si entendu par acteur-percepteur) - rapporté au style direct - transposé au style indirect ou indirect libre discours intérieur de l'acteur-percepteur - rapporté au style direct (monologue intérieur...) - rapporté au style indirect ou indirect libre	enregistrement du discours extérieur des acteurs rapporté au style direct impossibilité d'enregistrer le discours intérieur
Appareil formel du discours auctorial	pro.pers : je (Neur)/ tu (Naire) temps verbaux du discours indicateurs de la deixis interrogation, exclamation, intimation, assertion, modalité de l'assertion par le narrateur	absents	absents
Types fonctionnels de discours auctorial	discours communicatif, métanarratif, commentatif, explicatif, évaluatif, abstrait, émotif, modal	absents	absents

À la simple visualisation de cet ensemble de caractéristiques, on perçoit bien que ce sera l'un des lieux essentiels de différenciation des types narratifs et, par conséquent, une **source d'interventions didactiques nombreuses**. Je n'insisterai, pour l'instant que sur le « discours auctorial ». On retrouve ici la distinction de Benvéniste entre *histoire* et *discours* défini comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (19). D'où la présence de **l'appareil formel du discours** qu'il faudra examiner avec précaution, dans les textes, pour vérifier s'il peut effectivement être attribué à l'énonciation du narrateur.

Ce discours auctorial manifeste aussi les **autres fonctions du narrateur**. Si sa fonction première est la fonction narrative (ou fonction de représentation) combinée avec la fonction de contrôle (ou de régie) (cf. 1), il peut exercer d'autres fonctions optionnelles (20) :

- concernant le rapport **narrateur/narrataire**, le narrateur exerce une fonction communicative en s'adressant au narrataire, en l'interpelant par exemple ;
- concernant le **rapport narrateur/récit**, le narrateur exerce une fonction métanarrative en commentant son récit ;
- concernant le **rapport narrateur/histoire**, le narrateur peut exercer une *fonction explicative* (à propos du comportement d'un acteur, par exemple), une *fonction évaluative*, en jugeant l'histoire ou tel ou tel acteur, une *fonction généra-*

lisante par le biais du discours abstrait formé de réflexions générales (les maximes de Balzac, par exemple), une *fonction émotive*, dans son discours, le narrateur manifeste les émotions que suscite en lui l'histoire et, enfin, une *fonction modalisante* qui indique le degré de certitude du narrateur à l'égard de l'histoire qu'il raconte.

Avant de conclure sur la narration hétérodiégétique, je soulignerai, avec Lintvelt, Genette et bien d'autres, qu'il **est rare qu'un livre ne comporte qu'un seul type narratif**, que ceux-ci se succèdent et que ces changements sont souvent importants pour le sens, ainsi Flaubert alterne-t-il le type auctorial et actoriel (perspective de Charles, puis d'Emma) dans *Madame Bovary* (cf. aussi 3-3-3-1).

2.5. Différences narrateur hétérodiégétique / narrateur homodiégétique

Lintvelt indique (21) que la seule différence entre le type narratif homodiégétique actoriel et le type narratif hétérodiégétique est le statut du narrateur, *homodiégétique* dans un cas, c'est-à-dire acteur dans l'histoire, *hétérodiégétique* dans l'autre, c'est-à-dire étranger à tout acteur de l'histoire. Les différences entre le type narratif auctorial homodiégétique et le type narratif auctorial hétérodiégétique sont plus importantes et découlent du fait que dans le premier cas le narrateur est aussi acteur, ce qui limite son omniscience : profondeur de la perspective limitée à l'introspection du personnage narrateur, omniprésence impossible, nécessité de sa présence pour l'insertion du discours extérieur des acteurs, impossibilité de narrativiser les discours intérieurs des autres acteurs...

3. QUELLES PERSPECTIVES DIDACTIQUES EN LECTURE-ÉCRITURE ?

Tout d'abord j'évoquerai deux problèmes posés par la question du mode de narration avant d'indiquer des rencontres inévitables du narrateur, puis d'envisager des pistes didactiques.

3.1. Des problèmes « insurmontables »

3.1.1. Le point de vue guide la lecture

À la quatrième page de *La fête des mères* de Didier Daeninckx (22), le lecteur découvre le texte suivant : « *Il se souvenait, et chaque fois les yeux lui piquaient, qu'avant les vacances de Noël, à quatre heures juste, le camion stop-pait à la hauteur de la maternelle, dans un interminable crissement de freins. Son père se penchait ...* »

Dans le but d'établir une chronologie de l'histoire, une étudiante de première année d'IUFM (appartenant à un groupe d'étudiants avec lequel nous avions, précédemment, ébauché un travail de lecture-écriture autour de ce livre, intégrant notamment un travail sur le traitement du temps) a demandé aux élèves de CM1 de la classe d'application dans laquelle elle intervenait de *dater*

les vacances de Noël. Tous les ont situées à l'époque où Jef était à la maternelle, à cause de la présence du mot et de l'illustration. Mais le plus surprenant c'est que le groupe d'étudiants et l'IMF ont tous fait la même **erreur d'interprétation**. Ils n'avaient pas identifié que depuis la première page du texte, nous sommes en face d'un récit de type actoriel et qu'il y a donc une **illusion de simultanéité** entre le moment de la narration et le moment de l'histoire. En effet, le narrateur utilise comme perspective narrative celle de Jef, le personnage principal ce qu'indiquent, sur le plan perceptif-psychique, certains indices « Jef **rouvrait les yeux... il attendait que les bruits des pas se soient estompés ... il promenait son regard** sur la classe désertée ..., etc. ». Des indices (« Tous ses amis [...] refermaient **leurs cahiers**, jetaient à la hâte crayons, gommes et feutres dans **les cartables...** » « La maîtresse le doublait souvent dans le hall, **son paquet de copies** sous le bras » p. 2) amènent à penser qu'il est, à ce moment où il sort de l'école, élève de cycle 2 ou 3, ce que confirme le paragraphe précédent le passage problématique, séparé de lui par une illustration :

« En approchant du portail de l'école, Jef lui [à son père] accorda même un sursis en le faisant discuter avec un bouliste. Mais il eut beau multiplier les détours, se retourner pour observer les jeux de ceux qui restaient à l'étude, rien n'y fit : personne, ce soir encore, ne l'attendait devant l'école. » (p. 4)

L'erreur commise est bien le **signe d'une non-lecture du point de vue** adopté par l'écrivain et de sa cohérence (temporelle notamment) puisqu'elle suppose un « changement » de point de vue, le passage du type actoriel adopté à un type auctorial que rien ne justifie (ni ne justifierait d'autant plus que ce livre tire pleinement profit de ce type narratif, car l'acteur-percepteur Jef et le lecteur sont les seuls à connaître l'identité du coupable, « situation immorale » qu'un narrateur omniscient aurait dû justifier ou condamner et qui gêne de nombreux lecteurs enseignants).

Lorsque l'on confronte les enfants à la lecture de textes autres que les contes « traditionnels » (23), cette erreur devient fréquente, même si les questionnements évitent de la faire surgir. Liée le plus souvent à un « non-enseignement », elle est la cause d'une mauvaise perception d'un des éléments fondamentaux de la cohérence globale d'un récit, voire de son « incompréhension », dans la mesure où le découpage du « monde représenté » dans le texte lu est essentiellement le produit du « point de vue » du narrateur et de ses choix.

3.1.2. Passer du conte à la nouvelle, une réelle difficulté

Un professeur d'école stagiaire avait un projet lié à son mémoire professionnel. Il s'agissait pour lui de faire passer des élèves de cycle 3 de la production de contes, qu'ils avaient déjà pratiquée, à la **production de nouvelles « réalistes »**, centrées sur leur environnement (une classe de campagne dans un petit village où coule une rivière...).

Pour cela, il s'était muni d'une batterie de nouvelles à narration hétéro- puis homo-diégétique (les secondes permettant, en principe, un repérage plus aisé du narrateur), d'un ensemble de grilles élaborées avec et par les élèves et destinées à recadrer le schéma narratif canonique. Une séquence à laquelle j'ai pu

assister (24) avait pour objectif de permettre aux élèves de cerner ce « personnage » caractéristique qui disait « je » pour raconter quelque chose qu'il avait vécu. Malgré l'apparente difficulté des textes, les élèves en ont saisi le sens littéral, mais ils ont **eu beaucoup de mal à percevoir que l'un des personnages de l'histoire était celui qui la racontait**, à cause d'un questionnement ne permettant pas de relever assez d'indices (narration simultanée / ultérieure, lexique indiquant le « sujet » de la perception, contraste entre la perception interne et la perception externe (flou sur l'identité du marinier)...).

Au terme du stage, alors que les questionnements en lecture sur les textes étudiés après ma visite avaient été affinés, nous avons pu constater avec le stagiaire, au vu des productions d'élèves analysées dans le mémoire professionnel, qu'**aucune** d'entre elles **n'intégrait les éléments liés au travail sur le narrateur** : elles étaient toutes écrites à la troisième personne, malgré des réécritures partielles à la première personne imposées par le stagiaire mais non validées et non conservées par les élèves (elles auraient trop bouleversé l'économie de leur récit) et qu'aucun personnage n'était, hormis sur une ou deux phrases par texte, narrateur. On se trouvait en face d'un dispositif narratif qui reproduisait celui du conte.

Quelle analyse faire de cet « échec » ? La simple identification du narrateur dans un texte, si elle ne s'appuie pas sur des traits linguistiques particuliers, ne suffit pas. Sans doute le simple « changement de pronom » demandé dans la réécriture ne permet pas l'émergence d'un narrateur-personnage-acteur. Il faut probablement « **construire** » **ce personnage-acteur** avant de le doter d'une voix, sinon les élèves habitués à n'utiliser la première personne que pour se désigner eux-mêmes en tant qu'acteur dans les « rédactions-récits de vie » ou la troisième personne dans les autres récits restent confrontés à la quasi impossibilité de désigner par « je » cet autre qui est à la fois narrateur et acteur de ce qu'il raconte ou, plus largement, de concevoir, entre eux et le texte qu'ils ont à produire, cette « instance » de régie qu'est le narrateur.

3.2. Des rencontres inévitables

Dans le quotidien d'une classe, il est des « situations » dans lesquelles les notions de narrateur et de point de vue peuvent apparaître incidemment et que le maître peut saisir comme point de départ d'interventions didactiques. En effet, la littérature de jeunesse permet, dès les plus petites classes, la rencontre du narrateur et de ses « pouvoirs ». En voici, brièvement deux exemples (25) pour le cycle 1 ou 2.

- Le livre, *Les escargots n'ont pas d'histoires* de Claude Boujon (26), met en scène, sur chaque double page, un narrateur hétérodiégétique (en bas de page) et son récit, dans une bulle, ce qui offre une excellente illustration de ce mode de narration.

- Le livre, *Attends que je t'attrape !* de Tony Ross (27) raconte l'histoire d'un « effroyable monstre » dévoreur de planètes, l'illustration utilise volontiers la contre-plongée et le lecteur est confronté à des trognons de planètes. Apercevant un petit garçon nommé Léo, le monstre jette son dévolu sur lui, il guette l'enfant toute une nuit. Le lendemain matin, lorsque Léo sort pour aller à

l'école, le monstre, dessiné pleine page surgit « dans un rugissement effroyable »... À la double page suivante, le lecteur découvre un gros plan sur les chaussures de Léo et, à peine plus haut que les semelles de l'enfant, le monstre qui tient une allumette à la main en guise de massue. L'illustration de ce livre offre une métaphore de la notion de point de vue et permet de visualiser les « effets » (ici, paralepse) qu'un narrateur omniscient tire de l'usage calculé de ses savoirs sur l'histoire et des variations possibles de la *profondeur de sa perspective*.

On n'oubliera pas, non plus, les adaptations télévisuelles des histoires du Père Castor ou de Babar, qui, vieilli, narre à ses enfants ses aventures passées, ni les nombreuses rencontres possibles au détour des lectures du cycle 3 – des *Contes de la rue Brocca* de Pierre Gripari aux *Lettres de mon moulin* ou d'autres titres fréquemment utilisés.

Mais, c'est parfois **dans d'autres disciplines** que le narrateur peut surgir. Ainsi, au cours d'une activité de sciences naturelles, il arrive que le maître donne, comme support de travail, des documents de ce type, extrait de *La Hulotte* (page 19 du n° 70) : « Regardez plutôt : avec mon bec, je récupère tout en bas de mon dos, une goutte de graisse sécrétée par une glande bizarre avec un nom à coucher dehors : la glande uropygienne. » Aucun doute possible, l'hirondelle est bien le narrateur, si cela ne remet pas en cause la validité scientifique des informations contenues, il convient de s'interroger sur la lecture qu'en feront les élèves afin qu'ils puissent **démêler le contenu scientifique et sa « littérisation »**.

La question du narrateur apparaît aussi en écriture, comme dans ces deux copies d'élèves qui en manifestent une connaissance « intuitive » dans une tâche de production de conte où, pourtant, le plus souvent elle est évacuée.

- « *Autrefois, un jeune garçon vivait dans une maison avec ses parents. Un jour, il entendit dire qu'il y avait une jeune princesse terriblement belle qui était tenue prisonnière d'une sorcière dans une cabane. Seul un garçon courageux pourrait la délivrer...* » (Caroline, CM2). L'élève manifeste ici l'omniscience du narrateur qui présente le savoir qu'il a sur le savoir acquis par l'acteur en ayant recours à un sommaire d'événements présenté dans un discours rapporté indirect ; il échappe ainsi à l'écriture de l'épisode.

- « *Il était une fois une vieille dame qui avait recueilli trois petites filles dans une caverne. Cette vieille dame s'appelait Alice. Mais j'ai oublié de vous dire qu'Alice était pauvre, elle habitait à la lisière d'un bois inconnu et dans ce bois il y avait une sorcière.* » (Amandine, CM2). Le narrateur auctorial use ici de deux de ses fonctions optionnelles : communicative (je / vous) et métanarrative (oubli). Cet exemple est à rapprocher de cet autre : « *Isac découvre une bibliothèque pleine de livre de magie. Dans l'un d'eux, il y a une potion pour endormir les sorcières. Les ingrédients sont : langue de chat, queue de lapin quatre fourmis et deux yeux de poules.* »

« *Je prépare la mixture et la mets dans un verre...* » (Mickaël CM2) qui lui témoigne d'une erreur relativement fréquente dans les textes d'élève, le passage d'une narration hétérodiégétique à une narration homodiégétique. Ainsi, à

partir de corpus de copies d'élèves, il est possible d'organiser autour de ce problème un tri d'erreurs.

3.3. Des notions à construire en lecture

Parce que les problèmes rencontrés en production par les élèves les amènent à mieux interroger les textes, je pense que l'on peut s'appuyer sur eux pour aborder ces questions qui sont, comme nous l'avons vu plus haut, caractéristiques du « texte littéraire ». Toutefois, si l'on souhaite que ces problèmes soient clairement identifiés, il est nécessaire que les élèves disposent d'un minimum de savoir sur les techniques narratives et des connaissances sur des solutions utilisées par des « experts » et repérées en lecture.

3.3.1. Un critère de choix des livres pour l'enseignant

Comme les contes traditionnels fournissent peu de matériaux (28), il est nécessaire de puiser dans l'abondante littérature de jeunesse. Pour cela, il est souhaitable que l'enseignant se demande si le livre qu'il envisage de choisir développe une réflexion sur son **mode de narration** – et, donc, sa « littérarité » – ou s'il « joue la transparence » et qu'il s'oriente vers des œuvres complètes. Si par leur appartenance à certains genres (policier ou fantastique) certains textes permettent plus que d'autres de conceptualiser les notions de narrateur et de point de vue, bien d'autres textes peuvent être utilisés.

3.3.2. Deux exemples de mise en scène du dispositif de narration

Le livre, *La danse du loup* de François Périgot (29), s'ouvre sur la mise en scène d'une relation narrateur / narrataires-fictifs (des enfants (30) (mimant la scène de lecture familiale) dans laquelle le narrateur auctoniel annonce au narrataire réel la teneur de son récit.

« Les enfants en demi-cercle autour de moi attendent que je les embarque, comme tous les soirs, dans une nouvelle aventure de la Souris Noire : du frisson, de l'aventure, du suspense...

Mais ce soir, je n'ai pas envie, non. C'est comme ça ! Pourquoi me forcer ? Je me sens mélancolique... » (On remarquera au passage que le lecteur abstrait, amateur de la collection, est convoqué).

Ces deux premières pages et la dernière peuvent aider à construire les notions d'auteur réel et abstrait (François Périgot, auteur réel, est dans l'ensemble de la collection un auteur abstrait de récit policier, rôle dont il se départit ici) et de narrateur (31) différent des « acteurs » du récit avec ses diverses fonctions : narrative, communicative, métanarrative, évaluative. Pour une analyse plus juste, il faudrait aussi faire un sort à l'« archinarrateur » qui est à l'origine de cette « mise en scène », mais ce niveau supplémentaire semble peut utile pour les élèves.

La maison en danger de Marylin Sachs (32) s'ouvre sur la constitution d'un narrateur homodiégétique dans un pré-texte intitulé « Un mot de l'auteur », signé Marylin Sachs. L'auteur abstrait évoque un épisode d'enfance de l'auteur réel puis il écrit :

« Devenue adulte, et auteur, j'ai voulu raconter cette histoire. Je m'y suis essayée des années. Je l'ai écrite et réécrite. En vain. Je n'arrivais à rien. Je m'y prenais de cent façons et ce n'était jamais bon. Jusqu'au jour où **une petite fille est venue me rendre visite en pensée. Ce n'était pas moi à neuf ans, sa famille n'était pas la mienne. Mais les joies qu'elle tirait de sa Maison des Ours étaient aussi profondes, aussi vives que dans mon souvenir.** »

La « petite fille », instituée ici en narratrice peut ainsi à la page suivante commencer la narration de son histoire, sous la forme d'un journal mensuel :

« Janvier

Dans ma classe, tout le monde sait mon nom.

Je m'appelle Fran Ellen. Fran Ellen Smith. J'ai neuf ans trois-quarts, je suce encore mon pouce, et les autres disent que c'est dégoûtant et que ça sent mauvais. »

L'intérêt particulier de ce texte est qu'il permet aux élèves de bien saisir les « filtres » qui existent entre le « je » utilisé dans un texte littéraire par un narrateur homodiégétique et eux-mêmes en tant qu'auteur de ce texte, il peut donc aider l'enseignant à faire construire par ses élèves les mêmes filtres.

Ces deux textes – qui ne sont pas uniques ! – peuvent, à l'issue d'une activité de tri de débuts de romans, axée sur les divers types narratifs, permettre une conceptualisation par les élèves de la notion de « narrateur ».

3.3.3. Point de vue et projet lecture

Pour cerner ces diverses notions, il me semble nécessaire de concevoir un **projet lecture** articulé autour d'un genre et amenant les élèves à **confronter les modes narratifs de plusieurs textes** et, par conséquent, sortir des repérages anecdotiques habituels (lecture de l'histoire) pour entrer dans la spécificité du texte littéraire (lecture de la narration et de ses relations avec l'histoire). Ce type d'approche permet aussi d'échapper au livre « unique » pour tous et d'offrir aux élèves, en fonction de leurs compétences, divers titres tout en les dotant d'une méthodologie commune d'analyse. Voici, par exemple, quelques traces de notre problématique dans cinq titres (d'une même collection *Souris noire*) : *Qui a tué Minou Bonbon* de Joseph Périgot, *La fête des mères* de Didier Daeninckx, *Le chat de Tigali* du même Daeninckx, *Cœur de pierre* de Philippe Dorin et *L'assassin habite à côté de Florence Dutruc-Rosset*. Les deux premiers titres recourent à une narration hétérodiégétique, les trois derniers à une narration homodiégétique.

3.3.3.1. Repérages du type auctorial et du type actoriel

Avec *La fête des mères*, il est possible de recueillir tous les **indices caractéristiques du type actoriel** (perspective d'un acteur), ce qui peut permettre, par confrontation, de cerner ceux des deux autres types narratifs. En bref

a. Au plan perceptif-psychique :

- un positionnement de l'acteur centre d'orientation dans les diverses scènes (la présence de Jef permet le récit du hold-up et il le voit « à sa hauteur », celle du porte-clef !) et ignorance de ce qui n'est pas dans son champ de vision ou son expérience (aucune information sur les « agissements » du père) ;
- des verbes ou expression de perception et de sensation (dont Jef est le « sujet » grammatical) : voir, observer, entendre, poser les yeux, sentir confusément... ;
- le recours au mode narratif de la scène d'événements non-verbaux essentiellement (sortie de l'école, attente, hold-up,...) et quelques rares scènes de discours (33) des acteurs (coucher de Jef et dialogue avec le père).

b. Au plan temporel :

- l'illusion d'une narration simultanée aux temps du passé ;
- un ordre chronologique marqué par un retour en arrière de quelques mois (« Jef se souvenait... ») ;
- une durée de l'histoire relativement courte (de l'après vacances de Noël à la fête des mères).

c. Au plan spatial :

- les déplacements de Jef structurent l'espace – l'école, le trottoir, la banque... sa chambre ;
- son impossibilité d'omniprésence est soulignée par le recours au « travail mental » de Jef quand d'autres lieux sont évoqués (« Il imaginait que son père s'arrachait à son fauteuil... Il le voyait traverser le square... »).

d. Au plan verbal :

- l'idiolecte de l'acteur-percepteur (Jef) est constant, ce qui implique une certaine « simplicité » lexicale (proximité culturelle de l'enfant acteur et de l'enfant lecteur qui débouche, à terme, sur une complicité) ;
- le discours extérieur des acteurs toujours perçu par Jef est rapporté au style direct dans les scènes et au style indirect dans les souvenirs de l'enfant ;
- le discours intérieur de Jef comportant des « jugements », des « pensées » ou des « réflexions » (« Une voix déformée mais familière », etc.) ou, c'est important dans ce récit, des « souvenirs », est transposé au style indirect.

Qui a tué Minou Bonbon ? se distingue des autres titres évoqués ici. En effet, ce livre s'adresse à des lecteurs de fin de cycle 2 et présente des **jeux de points de vue** relativement traditionnels. Trois changements marquent le récit :

- une narration de type auctorial (page 7 à 14) qui présente les personnages (Latuille, son chat, Minou Bonbon, et Nico, leur ami, un élève de CP) en alternant scène brève et sommaire d'événements (« Pendant des années, ils avaient ensemble navigué sur les toits... ») ;
 - à la page 15, le dispositif se transforme .
- « Un matin, Nico fut **étonné** de ne pas trouver ses vieux copains sur le pas de leur porte. Bizarre-bizarre.

Il **jeta un œil** par la fenêtre : le vieux bonhomme était assis dans son fauteuil. Il sursauta quand Nico frappa au carreau, puis tourna la tête lentement. Et il **montra** des yeux pleins de larmes. »

Le connecteur temporel « Un matin » n'est pas simplement l'annonce du déclenchement du récit, mais aussi le signe que le narrateur change de pers-

pective pour se « couler » dans celle de de Nico qu'il désigne ainsi comme le « détective » de ce récit policier. Nous avons souligné les « termes » les plus caractéristiques du type actoriel dans ce passage, mais, aisés à repérer et très pertinents, ils abondent dans la suite du texte. Comme dans de nombreux roman policiers, le narrateur emprunte donc la perspective du « détective » (qui, ici, a pour adjoint son père) ce qui permet au lecteur de ne pas avoir plus d'informations que l'enquêteur ;

- à partir de la page 38, une fois que l'énigme est résolue et que le coupable est puni, la narration retrouve le type auctorial.

« **Inquiets** de ne pas voir rentrer les enfants, **les parents** s'étaient retrouvés au pied de l'échelle.

Il y avait une foule, mais personne n'essayait plus de faire descendre Latuile. On lui monta une part de flan, de la part de la boulangère. **Ca se mange sans dents, le flan.**

Un vieux maçon, **vieux copain du vieux couvreur**, retira sa pipe... » et, plus loin, « Elle [Minette-Biscotte, une chatte] **traînait le plus souvent chez la boulangère...** »

On voit bien ici comment ces changements correspondent à la structure du récit et si l'on se penche sur le détail du texte comment ils autorisent des « tons » descriptifs différents des divers acteurs de l'histoire : la « bonne boulangère » du final contraste avec Dubeuf « devenu boucher parce qu'il n'aimait pas les bêtes » (première partie, perspective du narrateur) et celui que Nico voit « en train de traverser la rue avec un demi-mouton sur l'épaule » (perspective de l'acteur). Ainsi dans le cadre de la production d'écrits, on peut envisager une « répartition » des caractéristiques des personnages en fonction de qui les « voit ».

3.3.3.2. Narrations homodiégétiques, une grande variété

L'observation de narrations homodiégétiques ouvre de nombreuses perspectives et permet aux élèves de mieux se positionner par rapport aux tâches d'écriture auxquelles ils sont confrontés. Ainsi, elles permettent de clarifier les notions d'auteur et de narrateur (34) et aident donc l'enfant-scripteur à se décentrer, mais elles offrent surtout des dispositifs qui facilitent la résolution de certains problèmes de production en permettant **de définir**, avant l'écriture, **un cadre énonciatif à la narration**. C'est avec cet objectif que je propose ici ce petit parcours de lecture, jalonné par trois acteurs-narrateurs de statut différent (un enfant, un objet, un instituteur), et auquel quelques productions d'écrit feront écho plus avant.

L'assassin habite à côté offre, d'abord, la perspective narrative d'un personnage-narrateur (« **J'aimerais vous** poser une question : est-ce que **vous** avez déjà eu peur, très peur ?... » p.7) avant de prendre celle du personnage-acteur, le même enfant qui intrigué par son voisin « s'invente » une histoire criminelle, jusqu'à ce qu'il retrouve la victime en vie. *Cœur de pierre* offre le même glissement d'un type narratif auctorial (« C'est la pierre qui **vous** parle ») à un type narratif actoriel, à la différence toutefois que l'« acteur » est l'arme du crime, ce qui amène une série de contraintes au récit (peu de perceptions externes (essentiel-

lement tactiles), pas d'introspection de la pierre, intervention d'un autre acteur pour déplacer la pierre d'une scène à l'autre...).

Le chat de Tigali, enfin, se présente comme une suite d'« Extraits du journal de François Huet, instituteur » (p. 7) qui vont du « Vendredi 21 août » au « Lundi 29 septembre ». Le personnage-narrateur ne recourt jamais au discours auctorial, hormis dans sa gestion du temps, et limite à l'extrême ses possibilités d'introspection, se positionnant le plus souvent dans un rôle de témoin, ce qui permet au lecteur de « combler » les nécessaires « trous » de la narration (en se formulant notamment les jugements que le narrateur s'interdit). En voici un exemple particulièrement net :

« Jusque là, je ne prêtai pas attention à la conversation qui s'était engagée de l'autre côté du présentoir, vers la caisse. Je tends l'oreille en reconnaissant la voix du maire, Eugène Mouillot... » et plus loin « Une autre voix, **anonyme** celle-là, enchaîne. » puis « Le maire lui coupe la parole... [...] Un **troisième personnage** se met à parler pour conclure d'une voix pointue... Ils sortent après avoir réglé leurs achats. » (p. 32 à 34)

Cette particularité permettrait d'envisager une réécriture de ce récit en substituant à la narration homodiégétique une narration hétérodiégétique de type neutre (narrateur extérieur utilisant la perspective d'une caméra, se contentant d'enregistrer des faits et des propos). Ce travail sur les nombreux fragments de ce récit susceptibles de subir peu de transformations aiderait les élèves à approcher ce type narratif que l'on trouve peu dans la littérature de jeunesse (peut-être, est-ce parce qu'il demande une plus grande « contribution » du **co-énonciateur lecteur** qui doit « interpréter » lui-même les scènes qu'un acteur ou que le narrateur « interprète » dans les deux autres types narratifs) alors qu'il est fréquent dans la littérature contemporaine (Marguerite Duras, par exemple).

Tout cela mériterait d'être plus approfondi et ne peut se faire qu'en liaison avec la production de textes « littéraires », car c'est sur ce versant de la lecture-écriture que ces notions sont, à ce qu'il me semble, les plus pertinentes pour les élèves et le plus facilement formalisables.

3.4. Du point de vue et de l'écriture

3.4.1. *Problème de narration et émergence d'un auteur collectif*

Parce qu'il amène à faire un choix collectif, le mode de narration permet de faire exister un « **auteur collectif** » garant et responsable de la « régie » narrative choisie. Ainsi, chaque production individuelle sera passée au crible par l'auteur collectif et réorientée si nécessaire. C'est ce qui s'est produit dans un atelier d'écriture en cycle 3 (35) que j'animais en tant qu'« écrivain ». Il s'agissait d'écrire un « conte réaliste » avec des effets fantastiques (36) (le lecteur ne sait pas à la fin du récit si ce qui lui a été raconté a réellement été vécu par l'acteur). Pour que cet « effet » soit possible, il était nécessaire que le narrateur hétérodiégétique ait comme seule perspective narrative celle de l'acteur-héros, baptisé Louis. Mais, je n'avais pas explicité cette contrainte avant que le problème du

type narratif ne se pose clairement. Au début du récit, Louis un jeune adolescent part pour une promenade en plein été. Surpris par un orage, il se réfugie dans une église qu'il ne connaît pas. Par maladresse, il fait chuter un chandelier qui se brise en libérant un parchemin. Celui-ci lui révèle un passage secret dans lequel Louis s'engage avant d'y être prisonnier.

À ce moment-là de l'histoire, plusieurs groupes d'enfants ont proposé des suites dans lesquelles intervenaient la mère inquiète de Louis et certains de ses camarades, c'est-à-dire qu'ils optaient pour le point de vue d'un narrateur omniscient. D'autres groupes avaient « brodé » sur les peurs de Louis seul dans ce souterrain. Un débat a alors été organisé entre les divers groupes tandis que je les guidais dans leur formulation des « effets » produits dans l'un ou l'autre cas. « Ça fait plus peur », « On s'y croit vraiment » disaient les partisans de Louis-perspective narrative alors que les autres argumentaient à partir de leur vécu et de la légitime « inquiétude » de la mère, les uns pensaient « effets littéraires », les autres « oubliaient » leur rôle d'auteur. Ce débat nous a donc amené à préciser, d'une part, la « durée » de l'histoire (un après-midi – et non un jour et une nuit, durée initialement envisagée – ce qui « désamorçait » l'angoisse maternelle) et, d'autre part à **opter clairement pour une narration** des événements perçus au travers des yeux de Louis, ce que les élèves-« auteurs critiques » formulaient dans les étapes ultérieures d'écriture de la façon suivante « *On ne peut pas garder ça, il ne l'a pas vu* » ou « *Ca s'est bien, mais il faudrait qu'il le voit* ». Ce niveau de formulation (37) par les élèves – qui transparait aussi dans la question « *Qui voit ce que tu racontes ?* » qu'ils posent et se posent dans la suite du travail d'écriture – nous semble pour eux (cycle 3) suffisant pour rendre compte du concept désigné en cours d'élaboration.

Ces discussions ont débouché sur le texte suivant, qui, par le discours intérieur au style direct, intègre la mère de Louis :

« Le garçon hésita, puis se décida à descendre l'escalier qui n'était pas commode. La première marche en pierre avait des trous. Quand il mit le pied sur la deuxième, des pierres glissèrent. De la troisième à la huitième, elles étaient serpentueuses. Louis avait un peu peur mais il pensait : "Je vais trouver un trésor, je serai riche, je soignerai ma mère, je deviendrai célèbre..." ».

La neuvième était couverte de fresques, elle craqua quand il marcha dessus. La dixième était décorée de signes du zodiaque. Quand il y posa le pied, il entendit un clic et la porte se referma derrière lui avec un claquement sec. Il se retourna, courut, essaya de l'ouvrir mais en vain... Il était prisonnier ! »

C'est aussi grâce à ce débat et d'autres du même type que les élèves ont opté pour un retour final de leur héros sans le trésor qu'il a pourtant rencontré dans son aventure : la fiction aurait perdu toute la crédibilité de son indécision calculée, les enfants-auteur collectif renonçaient à leurs fantasmes d'enfants réels.

3.4.2. *Choix de narration et processus rédactionnel*

Me référant, maintenant, au schéma du processus rédactionnel largement diffusé par Claudine Garcia-Debanc, il me semble que la question du mode de narration se pose de façon incontournable et aide à résoudre des problèmes de production aux trois grands « moments » du processus : la planification, la mise en texte et la révision.

3.4.2.1. *Choix de narration et planification*

Je m'appuierai ici sur un exemple parmi d'autres possibles. Une classe de CM1 est engagée dans l'écriture d'un « roman policier ». Les élèves ont d'abord élaboré une trame d'histoire (un enlèvement d'enfant et le meurtre d'un témoin, l'enquête et l'arrestation des coupables), puis, une trame du récit (comment le lecteur aura-t-il connaissance de l'histoire ? (38)). À ce moment-là il s'agit de fixer le moment de la narration et par conséquent de régler l'ordre du récit pour aller vers un scénario (au sens strict, liste des scènes à écrire) et il est nécessaire de **fixer un mode de narration**. Influencés par leurs lectures et « *parce que ça leur parle plus* », ces élèves de ZEP ont choisi la narration homodiégétique d'un personnage-acteur : un journaliste qui double ses « amis » inspecteurs et devient détective. Leur choix a de multiples avantages : c'est un professionnel de l'écriture (qui peut, en cas d'impossibilité de narration de l'ensemble des scènes prévues pour des raisons de temps, par exemple, écrire un article les résumant) ; de par sa fonction sociale, il a accès à des informations que personne d'autre que lui ne détient (souci de « vraisemblance ») ; et, surtout, il peut être sur tous les lieux où il se passe quelque chose lié à l'histoire. Ce n'est que lorsque ce choix indispensable à tout « écrit littéraire long » a été fait que le scénario définitif (ou plan d'écriture) a pu être élaboré. S'il n'est pas fait d'emblée, et ça m'est arrivé à plusieurs reprises de le retarder, il devra de toute façon se faire en cours de route si le récit prétend à quelque cohérence.

3.4.2.2. *Types narratifs et réécriture*

Non seulement la question des types narratifs survient dans toute écriture littéraire, mais elle peut permettre de **motiver et de finaliser la réécriture** d'un texte en la rendant incontournable. En effet, elle suppose une distance entre l'élève producteur et son texte (celle du narrateur), elle s'articule sur la situation de communication (quel « effet » veut-on produire ?), elle peut être « outillée » par le biais d'activités de lecture qui vont fournir aux élèves les « matériaux » linguistiques nécessaires (liste de verbes de perception, par exemple). Ainsi, il est toujours possible après la production d'un récit sans réel dispositif narratif (« narration transparente ») d'inciter l'élève à se doter d'un narrateur qui prendra la perspective d'un de ses personnages, voire de transformer ce personnage en narrateur.

Dans son livre consacré au personnage (39), Catherine Tauveron développe des **exemples de réécritures** d'un récit de voyage dans le temps. Ces réécritures successives sont guidées notamment par la nécessité de respecter la narration homodiégétique de type actoriel prenant la perspective d'un personnage-acteur, « *un homme du Moyen-Âge se retrouvant à Clermont-*

Ferrand en 1992 ». Elles portent, entre autres enjeux, sur ce qu'il peut légitimement percevoir (par ses sens mais aussi par ses connaissances) et sur son idiolecte (lexique spécifique au Moyen-Âge (boutique = *échope*...), impossibilité de nommer les « objets » modernes autrement que par périphrases (voiture = *charrette de fer tirée par des chevaux enroutés enfermés à l'avant de celle-ci*).

3.4.2.3. Le mode de narration guide la mise en texte

Il peut être un critère constant, défini dès le début ou en cours de production. Toujours problématique et réclamant donc une vigilance constante, il est à la fois contraint et aide à l'écriture d'une séquence autant que d'un récit. Je donnerai deux exemples rencontrés en atelier d'écriture.

Le premier exemple concerne la production d'un récit fantastique par des élèves de CE 2. À partir d'un dessin de maison et d'un titre évocateur *La maison des mystères*, ils avaient élaboré la trame suivante : deux enfants, une fille et un garçon de leur âge en situation de fugue devaient se réfugier dans la maison mystérieuse. La présence de deux « héros » a incité à choisir un narrateur hétérodiégétique qui se mettrait dans la situation de l'un ou de l'autre des deux acteurs (fille plus « peureuse » que le garçon). Dans les premières ébauches, les élèves étaient tentés de parsemer l'entrée de la maison de monstres tous plus horribles les uns que les autres (sortis pour la plupart de leur imagination fertile, nourrie de « fantastique télévisuel ») (40) alors que le scénario prévoyait une montée constante vers le « monstre » (un spectre d'officier allemand grand amateur de piano). À la question de savoir ce qu'ils feraient dans une situation similaire, ils avouèrent qu'ils fuiraient (pas tous au même moment) et qu'il était indispensable si l'on voulait aller au bout du secret de la maison que les deux héros y circulent et y passent la nuit. À chaque étape de la production, les groupes d'écriture ont dû, en fonction de cette contrainte, opérer des **choix concernant**, d'une part, **les indices et les événements** et, d'autre part, **leur perception** par l'un ou l'autre des acteurs. Au lieu des « monstres » évoqués, les élèves ont écrit l'inquiétude provoquée par un bruit (eau qui coule), l'étonnement en face d'objets (piano, théâtre miniature)...

« Soudain, Olek est réveillé par un bruit ; cela ressemble à une machine à écrire ! Mais comment est-ce possible ? Qui peut faire du secrétariat en pleine nuit ? Il réveille Nathalie qui entend, elle aussi. Ils se lèvent, descendent avec précaution l'escalier, se glissent sans faire de bruit dans le bureau, derrière les doubles rideaux de la porte-fenêtre. Et là, ils voient le clavier du piano bouger tout seul. »

Une autre donnée de la théorie de Lintvelt permet aux élèves de résoudre des problèmes d'écriture, c'est celle de « scène » perçue par un acteur, une caméra ou le narrateur. Le plus souvent les élèves ont une tendance au sommaire d'événements (par exemple les CM1 écrivant leur récit policier notent : **elle sort avec l'enfant, elle s'enfuit**) et ne déroulent que rarement les « scripts d'action ». Or la notion de point de vue qui suppose un « regard » porté sur l'évènement contraint à sa mise en scène et donc au développement du script. De plus, l'écriture d'une scène amène les élèves à mobiliser leurs connaissances du monde et leur culture de l'image animée par le biais de questions comme

« *Qu'est-ce que tu verrais sur l'écran à ce moment-là ?* ». Ainsi, dans l'exemple cité, le journaliste raconte :

« **Je vis la porte s'ouvrir lentement. La femme qui n'avait plus son uniforme poussa devant elle un petit garçon blond qui n'osait pas avancer. Elle regarda vers l'entrée de l'usine. Puis elle secoua l'enfant et le tira violemment par l'épaule jusqu'à une vieille 505 crème. Elle ouvrit la porte arrière...** »

4. D'AUTRES PERSPECTIVES DIDACTIQUES EN LECTURE-ÉCRITURE

Les productions écrites observées jusqu'ici appartiennent toutes à des projets d'écriture longue, mais les problèmes de narration peuvent déboucher sur des tâches d'écriture moins coûteuses en temps ou, simplement des activités décrochées, qui peuvent permettre une mise en convergence d'apprentissages divers et dispersés.

4.1. Investir, détourner des textes

À en croire Gérard Genette, mais aussi bien d'autres théoriciens et praticiens de l'écriture, il n'est pas d'écriture littéraire sans **relation forte à l'inter-textualité**, autrement dit un « pilleur » sommeille en tout écrivain. Aussi, une première piste de travail envisageable concerne les « transformations » de textes articulées autour du mode de narration (pour les divers éléments à transformer, on se reportera aux tableaux de la première partie). Je n'en indiquerai brièvement que quelques-unes parce qu'elles sont déjà connues et s'inspirent pour la plupart de *La grammaire de l'imagination* de G. Rodari.

a- Autour du narrateur hétérodiégétique :

- inscription du discours auctorial dans des textes où il est peut présent (les contes, par exemple). Ce travail peut même finaliser, avec une certaine dose de ludisme, un travail sur les types de textes (discours explicatif autour des bottes de sept lieues, discours argumentatif sur tel ou tel acteur...);
- transformation d'un type actoriel en type auctorial : transformation de telle ou telle séquence de la *Fête des mères*, par exemple ;
- transformation inverse qui peut prendre des formes diverses : choix du « héros » ou d'un acteur secondaire comme perspective pour la réécriture d'une scène ; transformation du « sommaire » propre au récit de type auctorial en un certain nombre de « scènes » (un lendemain de tempête pour le père Latuile, par exemple) ;
- changement de perspective dans un récit de type actoriel (perspective de la mère de Jef, par exemple) qui peut conduire à des confrontations constructives entre les élèves autour des caractéristiques perceptives-psychiques et verbales des divers acteurs ;
- transformation de séquences de récit de type actoriel ou auctorial en type narratif neutre par l'élimination des perceptions internes et du discours intérieur par exemple, ce qui aura pour effet d'aider les élèves à prendre conscience de

leur forte présence dans les textes littéraires et, par comparaison, de leur relative rareté au cinéma ;

- la transformation, simple, d'une narration homodiégétique de type actoriel en narration hétérodiégétique de type actoriel (la transformation inverse peut servir de test de validation pour le type actoriel et de différenciation avec le type auctorial). Cette activité offre aussi une bonne situation pour travailler la conjugaison.

b. Autour du narrateur homodiégétique :

- injection d'un acteur-narrateur dans un récit comme témoin d'une scène (41) ;

- transformation d'un des acteurs en personnage-narrateur, que le passage par la lettre facilite (par exemple, le petit chaperon rouge écrit à quelqu'un pour lui raconter son aventure) et qui, par contre-coup donne un supplément de sens aux nombreuses activités habituellement conduites autour de ce « type d'écrit » ;

- changement du personnage-narrateur d'un « journal » : par exemple, dans *Le chat de Tigali* on peut substituer Vanessa la fille ou Sonia l'épouse à l'instituteur narrateur ce qui devrait entraîner plus de discours auctorial.

Tous ces travaux présentent un énorme intérêt. Tout d'abord ils permettent de cibler, dans la pluralité des compétences qui sont mobilisées dans la production d'écrit, quelques compétences de « haut niveau » liées à l'énonciation. Ensuite, ils offrent aux élèves l'essentiel des matériaux langagiers, ce qui leur permet de mettre toutes leurs capacités cognitives au service de ces seules compétences.

4.2. Envisager de nouvelles consignes d'écriture

Faisant confiance à l'inventivité des enseignants, je n'évoquerai que quatre exemples qui ont pu être menés à bien dans des classes et qui témoignent que des activités d'écriture conduites autour de ces notions encouragent et facilitent la production d'écrit des élèves.

Les trois premiers, explorant la narration homodiégétique, sont issus d'un mémoire professionnel centré autour de l'étude du point de vue et qui présente aussi d'autres travaux déjà évoqués. Dans l'ordre chronologique, on trouve une production dont le narrateur est dans la « peau » d'une araignée, deux productions à partir d'un fait divers et une production à partir de bande dessinée.

Inspirée d'un extrait des *Voyages de Gulliver* de J. Swift et de *Deux fourmis* de Chris Van Allsburg, la première consigne invitait donc les élèves de CM1 à mettre leur narrateur dans la perspective d'une araignée. Pour y parvenir, ils ont d'abord effectué un relevé des traits lexicaux qui indiquait le centre d'orientation dans les textes de départ, puis, ils ont établi un **tableau** qui indique ce qui est *réellement vu*, ce que voit le *percepteur* et les impressions que cela suscite en lui. Le même outil leur a servi à recenser les matériaux possibles pour leur production. En voici un court extrait :

« A ce moment-là, Caramel [un chat] arriva ! Je me sauvai et arrivai sur des disques brûlants sans trou au milieu. Sur ces disques, on posait des piscines rondes munies d'un baton. Caramel voulut m'attraper, mais il se brûla... » (Cécile)

En cours de route, de nombreux débats ont surgi à propos des **périphrases** utilisées, permettaient-elles au lecteur d'identifier les « objets » de départ et donc de lire le travail métaphorique accompli ?

La seconde consigne, plus « classique », incitait les élèves à **mettre leur narrateur à la place** de deux des protagonistes d'un fait divers (un hold up malchanceux dans un bureau de poste), celle d'un des malfrats et celle de l'employée du bureau de poste. Ce travail a pu révéler une des causes de la résistance des enseignants à ce type de travaux. En effet, un élève a soigné l'idiolecte du malfrat **« La trouille au ventre, nous voilà fonçant vers la richesse. Nos foulards sur le nez, nous sommes rentrés à la poste. D'une voix rauque, j'ai lancé à la meuf derrière le guichet : file-moi le fric... »** (Julien), ce qui a amené la stagiaire à se questionner sur le bien fondé de sa démarche et sur le degré d'acceptabilité des textes. Or, il est clair que dans ce type de cas, c'est bien la « cohérence » de l'idiolecte du personnage narrateur qui est le seul critère à prendre en compte. On imagine bien, à partir de cet exemple, toutes les activités que l'on peut conduire sur les divers idiolectes de personnages cinématographiques, par exemple, – ce qui permettrait une approche non fortuite des « niveaux de langue » – et qui peuvent ensuite servir de bases de données à des activités d'écriture.

La troisième est intéressante en ce qu'elle questionne les pratiques habituelles de transformation d'un texte en bande dessinée ou vice versa. Partir d'une bande dessinée c'est **repérer les transpositions de la narration** par un codage graphique (lieu dessiné et non décrit, jeu des « plans », place de l'acteur, indications littérales dans les cadres, bulles rapportant les paroles ou les pensées du personnage...), aller dans l'autre sens exige donc une nécessaire étape – trop souvent absente – de travail autour de la narration. Ici, trois pages *Des baleines publiques* de Frank et Bom (Casterman) servaient de support. Ce support présentait les décors vus tantôt par le narrateur extérieur omniscient, tantôt par le biais de l'acteur (un enfant qui avait oublié son sac au musée et retournait l'y chercher après la fermeture), ce qui donnait des pistes aux élèves quant à ce que pourrait voir leur narrateur homodiégétique. Notre satisfaction a été grande de voir que, non seulement les élèves se sortaient bien de cette tâche d'écriture, mais qu'en plus, pour la première fois ils avaient recours à des modalisations et au discours intérieur de l'acteur-narrateur : **« Je restais figé devant une squelette de baleine. Pourquoi avais-je peur devant ce vulgaire squelette que j'avais vu des dizaines de fois auparavant ? Sûrement parce qu'il faisait sombre. Je continuai... »** (Amélie).

Enfin, le dernier exemple établit un **lien entre la télévision et la production d'écrit** et débouche sur la production de récit ayant une narration hétéro-diégétique de type neutre. Une classe de CE2-CM1 a travaillé sur diverses adaptations de *Pingu*, une série d'animation diffusée sur FR3 chaque matin qui présente le double intérêt d'avoir presque toujours un réel point de vue neutre et

de présenter des personnages qui ne s'expriment que par borborygmes. Les élèves qui regardent un épisode sont donc situés à l'exacte place de la caméra, il suffit donc que leur narrateur raconte ce qu'ils voient en dotant les acteurs de discours. Ici, c'est le retour à l'écran qui sert d'outil pour mesurer si tel ou tel narrateur n'a pas débordé la perspective de la caméra. Voici un exemple de texte qui présente une de ces **extrapolations interprétatives du narrateur** : « **Pingu essaie de manger ses pommes de terre, mais il n'y arrive pas, alors il tord sa fourchette. Il mange son poisson, après il veut sortir. Son père ne veut pas** » (Mehdi). On touche ici aux compétences interprétatives que tout élève possède et qu'on lui dénie parfois, il est alors passionnant de repérer les indices qui ont permis cette interprétation et de les mettre en texte (ici, le déplacement de Pingu muni d'un ballon vers la porte, son père qui se retourne, les mouvements énergiques de son bec, le retour de Pingu à sa place) et nous sommes bien là en face de la manifestation de compétences de lecture.

5. POUR UNE CONCLUSION TRÈS PROVISOIRE

L'objectif de ce parcours autour du point de vue était donc triple. D'abord, inviter à lire des textes par cette entrée « technique », sans la séparer d'autres « entrées » (structure, chronologie et traitement du temps, etc.). Ensuite, évoquer des situations de productions autour de ces textes et de cette notion. Enfin plus généralement, essayer de faire percevoir à quel point, une attention soutenue et outillée à la question du mode de narration peut, peut-être, aider de façon déterminante les élèves à certains moments de leurs productions d'écrit.

À l'enseignant (lecteur de littérature) d'y ajouter d'autres pistes de travail et des situations d'investigation des textes qu'une telle notion impose comme le tri de textes (selon le point de vue) ou les « réservoirs » à écriture (ces cahiers, feuilles volantes, « anthologies ») où les élèves, composant leur « intertextualité », déposeront des fragments de textes « caractéristiques » et où ils puiseront au fil de leurs besoins ultérieurs.

Rappelons, enfin, qu'il s'agit surtout d'aider les élèves à construire un **savoir-faire** (un « Comment raconter ? » suggère notre titre) de les aider à surmonter cette difficulté à laquelle chaque « écrivain » est confronté et qui ne devrait plus être absente des préoccupations d'apprentissage et d'évaluation des élèves, dans la mesure où elle peut même « interdire » le récit à un scripteur qui se sentirait trop intimement impliqué dans ce qu'il écrit, et non un savoir, qui ne serait qu'une caricature des « caricatures » que sont parfois les « savoirs savants littéraires » véhiculés dans le secondaire.

J'ai indiqué en cours de route des niveaux de formulations possibles de ces notions par les élèves, en voici d'autres rapportés par C. Tauveron (42) : « *le narrateur dans la peau du personnage* », pour la narration homodiégétique de type actoriel, « *le narrateur dans la situation du personnage* », pour la narration hétérodiégétique de type actoriel, « *le narrateur qui sait tout* » pour la narration hétérodiégétique de type auctorial et « *le narrateur-caméra qui se contente de décrire ce qu'il perçoit* » pour la narration hétérodiégétique de type neutre. Mais c'est à chaque enseignant de laisser ses élèves proposer leurs propres formali-

sations tout en veillant à leur validité et d'essayer de définir, ensuite, des critères d'évaluation de ces savoir-faire. Il est essentiel qu'un élève sache d'où et par qui une histoire sera racontée pour qu'il puisse en écrire le récit.

Enfin au travers de ces notions, ce qui se profile et demeure, pour moi, enseignant-formateur et écrivain, essentiel c'est la **caractérisation littéraire** des textes, qui utilisent les points de vue et leurs variations, et leur **inscription dans des « genres »** (récit réaliste, fantastique, policier) qui non seulement déterminent la matérialité du texte, mais surtout, définissent un lecteur « institué » particulier : détective patient, voyageur rapide, crédule ou critique, souriant ou pestant, complice ou procureur... Elles devraient aussi permettre aux élèves de s'interroger concrètement sur la relation de communication particulière que, dans une tâche d'écriture donnée, ils comptent établir avec leur lecteur, qui ne peut plus tout à fait coïncider avec le maître-évaluateur trop souvent unique lecteur des productions de ses élèves.

NOTES

- (1) Voir en particulier les travaux du groupe EVA et ceux de Claudine Garcia-Debanc.
- (2) Il faudrait définir précisément ce point de vue, mais ce n'est pas l'enjeu de notre travail.
- (3) « L'élève doit pouvoir relater un événement en variant le point de vue... » et « l'élève doit pouvoir transformer un récit par changement de temps, de narrateur, de chronologie, etc. ».
- (4) Ainsi, par exemple, je n'ai pu relever que deux occurrences dans le manuel *Bruit de Page*, Nathan, 1996.
- (5) C'est, par exemple, sous ces entrées que la question est évoquée dans *Former des enfants lecteurs de textes* tome 2. Il est d'ailleurs remarquable que dans les pages 57 et 59 de cet ouvrage, ce repérage ne débouche que sur l'opposition narration/dialogue, alors que dans l'un des deux textes, la présence d'un **on** dans le premier paragraphe et d'un **présent** dans le dernier paragraphe est la trace d'une plus grande implication du narrateur et d'une relation particulière qu'il établit avec son lecteur.
- (6) L'excellente série *Expression écrite* de Schneuwly et alii chez Nathan, par exemple.
- (7) J. Lintvelt : *Essai de typologie narrative, le « point de vue »*, José Corti, 1981, p. 22.
- (8) D. Maingueneau, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas, 1990, p 29-32 ; le « lecteur institué » serait par contre équivalent au lecteur abstrait.
- (9) Cf. Lintvelt, p 27-29.
- (10) G. Genette, *Figures III*, Éditions du Seuil, 1972.
- (11) Cf. Lintvelt, p. 37-40.
- (12) B. Combettes et alii, *De la phrase au texte*, Delagrave, 1980. En fait, il s'agit, ici, d'une terminologie que l'on retrouve souvent dans les manuels de collège ou de lycée.
- (13) Le terme revient dans de nombreuses typologies, comme métaphore de l'outil d'enregistrement, propre à ce type narratif.
- (14) Cf. A.M. Paveau « Le « point de vue » des manuels », in *Le Français aujourd'hui*, n° 98, 1992.

- (15) Voir l'opposition établie par Ricardou entre « temps de la narration » (puis « temps littéraire ») et « temps de la fiction », *Problème du nouveau roman*, Seuil, 1967 et *Le nouveau roman*, Seuil, 1973.
- (16) Il me semble temps d'apporter quelques précisions sur ce terme qui risque de devenir dans la pratique de classe source d'ambiguïtés. Il est indispensable sur ces notions de faire appel à la culture audiovisuelle des élèves, car au cinéma, il est des cas où la caméra occupe bien la place d'un témoin qui est celle dont il est question ici (c'est le cas notamment d'une série d'animation intitulé *Pingu*, sur FR3, j'y reviendrai plus avant), mais il en est d'autres où elle occupe d'autres positions (perspective d'un acteur, par exemple, dans les scènes de dialogue avec champ et contre-champ), quand ce n'est pas celle d'un narrateur hétérodiégétique (introduction de Tess de Polanski par exemple) ou homodiégétique. Ceci permettra aussi de mesurer à quel point le choix du type narratif neutre n'est pas le choix d'une « absence » du narrateur mais bien celui de la recherche particulière d'effets sur le lecteur.
- (17) G. Genette, *Figures III*, Seuil, 1972, p.252.
- (18) En général, Lintvelt évoque en effet deux exemples où une autre personne est utilisée : la deuxième dans *La Modification* de M. Butor (si l'on estime que c'est un autre qui raconte l'histoire de Léon Delmont) et la première dans *W ou le souvenir* de G. Pérec où le narrateur se demande si l'accident qu'il a décrit lui est bien arrivé ou s'il est arrivé à un autre (dans ce cas, ce serait bien un narrateur hétérodiégétique). La littérature contemporaine propose d'autres exemples (cf. *Blanche ou l'oubli* d'Aragon).
- (19) E. Benvéniste, *Problème de linguistique générale*, Seuil, 1966.
- (20) Ce choix amène Friedmann, cité par Lintvelt, à distinguer « l'omniscience éditoriale » (de Stendhal, par exemple) et « l'omniscience neutre » (qui pourrait être celle du conte, la « neutralité » laissant la place libre au « conteur »).
- (21) Lintvelt, 1980, p. 98.
- (22) Édition Syros, Collection Souris Noire, 1993.
- (23) Notons que l'on ne fait pas souvent cas des interventions du « conteur » que l'on trouve parfois à la fin des textes – quand elles ne sont pas supprimées ! –, ainsi ces deux exemples pris dans les contes de Grimm, « Mon conte est fini, /Voilà une souris, /Qui veut l'attraper/s'en fait un grand bonnet fourré ! » (fin de *Jeannot et Margot*), « Le dernier qui me l'a raconté en rit encore. » (fin des *Musiciens de Brême*).
- (24) Le stagiaire avait choisi deux textes courts : un fragment du *Petit Chose* d'Alphonse Daudet et un fragment de la *Correspondance* de Stendhal (le sauvetage d'un marinier tombé dans la Seine).
- (25) Serge et Marie-Claire Martin en évoquent 5 autres dans *le Français aujourd'hui*, pp. 53-60.
- (26) École des loisirs, 1987. Pour une approche plus complète, on pourra aussi se reporter à l'article de N. Everaert-Dèsmedt dans le numéro 9 de la revue *Spirale* consacré à la littérature à l'école primaire.
- (27) Gallimard, collection Folio Benjamin, 1984.
- (28) À quelques importantes exceptions près (ceux écrits par Andersen par exemple).
- (29) Syros, collection Souris Rose.
- (30) À la dernière page du livre, on découvre qu'en fait, il s'agit de chatons.
- (31) « C'est un homme ou c'est une femme qui va raconter une histoire » disent les enfants avant de découvrir à la fin du livre que la narratrice était une chatte.
- (32) Livre de poche jeunesse.
- (33) Notons que ces discours des acteurs sont rapportés au style direct et dans des « bulles », comme dans une bande dessinée.

- (34) Par exemple la variété des référents de « je » dans *Le fil à retordre* de Claude Bourgeyx, Nathan, collection Arc-en-poche, 1991. Au travers de 42 nouvelles brèves et « alléchantes », le personnage-acteur qui sert de perspective varie de l'enfant de CP à la « Joconde ».
- (35) Cet atelier fonctionnait en décloisonnement et le public changeait d'une semaine à l'autre.
- (36) Ce texte intitulé « Le trésor de Sommereux » fait partie d'un ensemble publié sous le titre *Les contes du Nord-Ouest* par le CLEA-OISE.
- (37) Opérateurs sur des productions collectives ultérieures, d'après le maître.
- (38) Ce genre littéraire pose d'énormes problèmes aux élèves qui ont des difficultés à faire le tri entre ce qu'ils savent (en tant qu'auteur), ce qui a déjà été dit par le narrateur et ce qu'il est nécessaire de dire pour que le lecteur finisse par avoir une connaissance complète de l'histoire.
- (39) *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Niestlé, 1995, pages 248-258.
- (40) Ce récit aurait été possible avec une narration hétérodiégétique de type auctorial.
- (41) Voici un exemple emprunté à J.-M. Privat « *En passant dans le bois, elle rencontra compère le Loup qui eut bien envie de la manger ; mais il n'osa pas à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Ce jour-là, j'étais moi aussi dans la forêt, je ramassais des branches mortes pour ma pauvre grand-tante, trop vieille pour se déplacer. Cachée derrière un épais buisson de mûres, je craignais de bouger. Mais j'avais bien reconnu la petite coiffure rouge qui dansait entre les branches. Il lui demanda...* », dans la revue *Pratiques* et dans *Les interactions lecture-écriture* « Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993) éd. Peter Lang, sous le titre « Scriptor in fabula ».
- (42) Ouvrage cité, p. 249.

BIBLIOGRAPHIE

- BOOTH, W.C. (1961) : Distance et point de vue. *Poétique du récit*. Paris, Seuil, coll. Points, 1976.
- Communications n° 38 (1983) : *Énonciation et cinéma*. Paris, Seuil.
- GENETTE, G. (1972) : *Figures III*. Paris, Le Seuil, coll. Poétique.
- Le Français aujourd'hui* n° 98 (1992) : Le « point de vue ». Paris. AFEF.
- LINTVELT, J. (1981) : *Essai de typologie narrative : le point de vue*. Paris, José Corti.
- LOTMAN, I. (1973) : *La structure du texte artistique*. Paris, NRF Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.
- MAINGUENEAU, D : (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris, Bordas.
- REUTER, Y. et alli. (1994) : *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*. Neuchâtel, Peter Lang.
- TAUVERON, C. (1995) : *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.

DES « PRATIQUES D'ÉVALUATION » AUX « PRATIQUES DE RÉVISION » : QUELLE PLACE POUR L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE ?

Catherine TAUVERON
IUFM de Clermont-Ferrand et INRP-REV

Résumé : Les principes et pratiques d'évaluation formative des écrits sont parfois jugés peu compatibles avec l'émergence d'une écriture singulière et « originale ». Un regard rétrospectif sur deux recherches INRP achevées (« Pratiques d'évaluation des écrits » et « Révision des écrits ») permet de saisir les raisons qui, dans un premier temps, ont conduit à occulter la question de l'originalité puis, dans un deuxième temps, à tenter de la prendre en compte. Il permet aussi de montrer que les principes fondateurs (l'instrumentation comme condition de la liberté du scripteur, l'écriture comme espace de contraintes mais surtout de choix) ne s'opposent en rien à l'expression « littéraire » de l'élève mais que les pratiques concrètes inspirées des recherches ont en effet confondu l'instrumentation avec une opération de normalisation et réduit l'espace de l'écriture à un espace de seules contraintes. Bien que former des écrivains en puissance ne puisse être en aucune façon l'objectif de l'école élémentaire, quatre propositions sont avancées pour tenter de concilier dans les faits écriture / réécriture « critériées et outillées » et espace de liberté.

Dans l'intitulé de ce numéro, *Lecture et écriture littéraires à l'école*, le deuxième substantif est sans doute avancé avec quelque témérité. La faible proportion des articles consacrés à l'écriture en témoignerait à elle seule. Sauf à se leurrer elle-même, et n'en déplaie à ceux qui y croiraient encore, l'école ne peut avoir pour vocation de forger des écrivains en herbe : elle a d'autres priorités. Pour autant, elle ne doit pas empêcher les vocations de naître, plus précisément, elle ne doit pas empêcher les enfants d'explorer à leur niveau les pouvoirs de l'écriture et de tester les potentialités esthétiques et plus généralement subversives de leur langue. Des voix s'élèvent çà et là pour souligner le danger que représenterait à cet égard les pratiques d'évaluation formative qui, attentives seulement à l'aspect technique de l'écriture, outillant à l'excès les élèves avant, pendant et après l'écriture, oublieraient qu'ils sont des personnalités à la richesse et à la plume singulières et n'auraient pour effet que de laminer leurs productions. **Évaluation formative et approche de l'écriture littéraire sont-elles à ce point incompatibles ?** Pour tenter de répondre à la question, un retour sur deux recherches INRP achevées : « Évaluation des écrits » (EVA : 1982-1991) et « Révision des écrits » (REV : 1992-1995), semble s'imposer.

1. D'UNE CONCEPTION DE L'ÉCRITURE À L'AUTRE

1.1. Des discours qui se suivent et ne se ressemblent pas

Passé le temps du « spontanéisme » en écriture (toute production d'enfant a peu ou prou des beautés évidentes ou cachées que l'intervention de l'adulte ne saurait que détruire) puis, dans le sillage des « pédagogies de l'imaginaire », le temps de la « créativité » (tout imaginaire enfantin est susceptible d'éclorre pour peu qu'on lui fournisse le stimulus, sensoriel ou langagier, adéquat), dont Françoise Sublet témoigne ici-même, est venu le temps de l'écriture et de la réécriture « critériées et outillées », que nous avons fortement contribué à faire naître, empressons-nous de le dire, et qui s'est construit en réaction contre les deux autres sur la base d'un certain nombre de principes. Ces principes pourraient être présentés à grands traits de la manière suivante :

- l'écriture comme travail sur la langue par opposition à l'écriture comme expression d'un vécu, d'un moi profond ou d'un imaginaire ;
- le primat du « quelque chose à faire » sur le « quelque chose à dire » ;
- la substitution de critères objectivables aux traditionnels jugements de valeur (beauté, originalité, imagination) dans l'évaluation des productions ;
- parmi ces critères, la mise en avant de l'adéquation communicationnelle de l'écrit contre la jouissance narcissique des mots jetés sur le papier, le respect des normes de composition textuelle contre le respect du jaillissement spontané ou provoqué de la parole ;
- et pour finir par le principe qui subsume tous les autres, contre l'idéologie du don qui dispensait de s'interroger sur un possible apprentissage de l'écriture, et n'admettait tout au plus qu'une éducatibilité du goût, la croyance en l'éducatibilité de l'écriture même qui a conduit à un inventaire de compétences à développer et d'objectifs d'enseignement à poursuivre.

1.2. Des discours qui ont une histoire cyclique

Les « temps » que nous isolons sont ceux des discours didactiques dominants qui ont été tenus, sont tenus par les chercheurs, les mouvements pédagogiques ou simplement les auteurs d'ouvrages destinés aux maîtres et dont on trouve les échos dans les Instructions officielles successives. Mais on sait bien que, dans les pratiques, les « époques » en question cohabitent souvent, quand on n'en est pas resté à une conception de l'écriture comme imitation d'un modèle (plan du texte, structure des phrases et vocabulaire compris), et que chez les chercheurs, les discours anciens peuvent ressurgir, habillés ou non de neuf.

C'est ainsi, par exemple, dans le mouvement général de l'objet au sujet qui affecte les recherches actuelles en didactique, que se profile un nouveau discours sur l'écriture, remise à jour du discours ancien sur les **vertus cathartiques de l'expression langagière, sorte de jaillissement salutaire d'un trop plein du « moi »** (« On postulera donc que l'écriture à l'école peut aider l'élève à assumer la solitude de son vécu en lui permettant de l'extérioriser et ainsi de

l'objectiver. Catharsis et cure, elle permet ainsi tranquillement de dénouer les douleurs. », Bucheton, 1995), qui tient à souligner, sur un ton qui n'exclut pas toujours la polémique, tout l'intérêt qu'il y aurait à déplacer le regard du texte à produire ou produit au sujet producteur : « l'écriture en collège et au lycée [et sans doute à l'école ?] n'a pas seulement à voir avec la prescription – évaluation – digestion de modèles experts et très techniques mais bien plus avec des stratégies d'accompagnement des élèves dans leur tâtonnement, leur négociation avec les écrits de l'école, dans la construction d'eux-mêmes comme sujet-parlant, sujet-écrivain ; stratégie d'accompagnement soutenues par l'observation fine par l'enseignant de ce que les élèves sont, où ils en sont dans le trajet déjà important qu'ils ont accompli dans l'invention de leur propre écriture ou de leur propre parole. » (ibidem)

De la même façon, le discours spontanéiste, qui n'est pas loin de penser que tout écart par rapport à la norme – fût-il fortuit, ou pire, signe d'une carence langagière – a *nécessairement* quelque chose à voir avec la littérature n'a pas disparu : il tient à souligner comment les grilles d'évaluation tendent à normaliser les productions des élèves, à gommer leurs *nécessaires* originalité et beauté naturelles, un peu comme ces parents, qui confondant erreur de langage et sens de l'humour, s'esclaffent aux « bons mots » de leurs enfants sans se rendre compte qu'ils sont les seuls à saisir pourquoi ils rient.

Le lecteur comprendra qu'on ne se reconnaît pas dans ces deux discours. Plus symptomatique à nos yeux, parce que révélateur d'une carence dans les travaux portant sur l'évaluation formative critériée, nous semble le fait que la **notion de créativité**, peu transformée au demeurant, revienne sur le devant de la scène vingt ans après comme en témoigne le numéro de *Pratiques* (89, 1996) qui lui est consacré. Car c'est avec elle que la question de l'écriture littéraire à l'école s'est explicitement posée dans les recherches INRP (voir l'article de F. Sublet), même si elle ne s'est posée que pour le seul texte poétique, dont le statut littéraire, étrangement, va de soi, une fois pour toutes, y compris quand il est l'œuvre de scripteurs novices alors qu'à propos du récit, qui nous occupera essentiellement ici, on tient toujours soigneusement à distinguer la simple fiction (dont relèveraient les productions enfantines) de la narration littéraire (celles des auteurs reconnus). Le retour de la « créativité », et en filigrane de la question de l'écriture littéraire à l'école, n'interroge pas à proprement parler sur les moyens de provoquer et de développer l'imagination créatrice avant l'écriture (les jeux littéraires font désormais partie du patrimoine didactique) mais indirectement sur l'aptitude des pratiques d'évaluation formative à prendre en compte les aspects littéraires éventuels des productions initiales des élèves, au moment de la relecture évaluative et dans la phase de réécriture.

2. LES RECHERCHES EVA ET REV ET L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE : UNE RENCONTRE NON SOUHAITÉE OU IMPOSSIBLE ?

2.1. Une compatibilité dans les principes

2.1.1. L'instrumentation comme condition de la liberté

a) Les techniques au service de l'autonomie du scripteur

La recherche EVA s'était fixé, on le conçoit, d'autres urgences que la prise en compte des aspects littéraires des productions (1) : apprendre à écrire des textes pragmatiquement, sémantiquement et morphosyntaxiquement recevables, développer chez tous les élèves une compétence d'écriture de base. Son attention s'est portée effectivement sur le produit et le processus pour le produire, soit le sujet cognitif. **Le sujet affectif, son rapport personnel à l'écriture et, en amont de l'écriture, les procédures de stimulation de l'imaginaire ont été délibérément écartés comme objets d'étude.** Pour reprendre Jean-Paul Bronckart analysant la démarche présentée par Joachim Dolz (Reuter, Ed., 1994) dans le cadre du colloque sur les interactions lecture-écriture, démarche au demeurant voisine de la nôtre, l'objectif était « d'abord d'**instrumenter** l'élève : le doter de moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes ; favoriser son appropriation de la valeur socio-énonciative des unités linguistiques, seul gage d'une maîtrise effective de la textualité écrite. La position de fond est que le développement d'une véritable autonomie de l'élève présuppose cette conscience sociale et cette maîtrise instrumentale, que la "personne" n'est en d'autres termes "libre" que dans la mesure où elle est armée pour analyser sa situation propre dans le champ des déterminations sociales, que la formation de la personne n'est, en d'autres termes encore, pas l'objectif premier, mais l'objectif second et indirect d'un projet d'éducation de la textualité écrite. »

b) La création comme fabrication

Rapportée au problème qui nous occupe, **une telle prise de position n'apparaît pas incompatible avec les exigences de l'écriture littéraire** pour deux raisons au moins.

- Si l'on veut bien d'abord admettre avec R. Barthes (1980) que le texte littéraire, n'est pas un espace d'*expression* mais un espace de *séduction*, **l'accent mis sur les conditions mêmes de l'acte de langage, sur son efficacité pragmatique**, est bien une condition nécessaire à l'émergence du littéraire. Même s'il faut convenir que l'efficacité pragmatique ne découle pas en l'occurrence de l'usage de moyens répertoriés *a priori* comme il en va dans l'écriture d'une règle de jeu par exemple, que l'image du lecteur modèle et la stratégie à adopter doivent être construites à chaque acte d'écriture, à chaque pas de l'écriture, avec des risques importants d'erreurs d'appréciation.

- Il est ensuite évident que **l'imagination créatrice sans technique** pour s'exprimer **n'est rien** et que **la technique peut à l'occasion servir de déclencheur de l'imaginaire**. L'une et l'autre doivent être travaillées conjointement. Pierre Macherey (1978), dans un ouvrage certes ancien et idéologiquement typé, montrait assez bien comment « les diverses théories de la création ont ceci de

commun qu'elles traitent le problème de ce passage qu'est une fabrication en éliminant l'hypothèse d'une fabrication ou d'une production. On peut créer dans la permanence : alors créer c'est libérer un acquis qui est paradoxalement donné ; ou bien on assiste à une apparition : la création est alors une irruption, une épiphanie, un mystère. Dans les deux cas, ont été supprimés les moyens d'expliquer le changement : dans l'un il ne s'est rien passé ; dans l'autre il s'est passé quelque chose d'inexplicable. Toutes les spéculations sur l'homme créateur sont destinées à éliminer une connaissance réelle : le "travail créateur" n'est justement pas un travail, un processus réel, mais la formule religieuse qui permet d'en célébrer les funérailles, en lui élevant un monument » (2).

c) L'élève et l'écrivain

Il nous plaît de citer ici, à l'appui de notre propos, deux écrivains (seulement deux pour ne pas allonger l'article) qui témoignent sur leur façon d'écrire, David Lodge (1995) d'une part : « Je tiens depuis toujours la fiction pour un art essentiellement rhétorique » ; Christian Poslaniec (1995) d'autre part : « Au départ, il y a une vie imaginative intense qui règne à l'intérieur de l'écrivain, presque à son insu, une sorte de soupe initiale sur laquelle flottent des îlets, autrement dit des morceaux d'imaginaire plus résistants. [...] Peu à peu ces îlets se rejoignent, s'interpénètrent, finissent par former la trame d'un roman foisonnant qu'il s'agit précisément de discipliner, pour le faire passer du statut fantasmatique au statut de réalité. C'est alors qu'interviennent toutes les techniques : le traitement du temps et de l'espace fictionnels, la nécessité de la vraisemblance et de la cohérence, le travail du style pour tenter de rendre compte un tant soit peu des images internes au moyen des mots de la tribu, etc. Encore faut-il adopter un point de vue, celui du narrateur, qui est d'une complexité terrible [...] Et le choix du point de vue, le choix du narrateur est essentiel. [...] Dans une première phase de création, l'auteur est à proprement parler psychotique, totalement plongé dans sa rêverie intérieure, ses constructions fantasmatiques [...] Seules les techniques lui permettent d'organiser ce magma fécond, techniques nécessaires à la socialisation du fantasmatique, à sa communication publique. »

Ajoutons que « la stylistique permet d'identifier certains problèmes que doit résoudre l'écrivain quand il est placé devant certains **choix, particuliers et décisifs** : entre le passé défini et le passé composé, entre le récit à la première personne et le récit à la troisième personne, pour ne prendre que les situations les plus simples. Ces choix peuvent être expliqués : mais avant d'être justifiés, il faut qu'ils soient effectués. Or l'activité de l'écrivain n'est ni seulement ni directement "régie" par des lois stylistiques, définies pour elles-mêmes : bien au contraire, c'est elle qui détermine ces lois. L'écrivain n'est pas quelqu'un qui "fait de la stylistique", le sachant ou ne le sachant pas : son œuvre n'a pas le statut d'une stricte application. L'écrivain rencontre certains problèmes spécifiques auxquels il **apporte, en écrivant, une solution** : au contraire de ceux que pose la stylistique, ces problèmes, et la solution qui les constitue effectivement, ne sont jamais simples. Toujours l'écrivain doit résoudre plusieurs problèmes à la fois, à des niveaux différents : aucun choix ne va jamais par lui-même. » (Macherey, ouvrage cité). Nous retiendrons provisoirement de ce discours, avant d'y revenir par la suite, deux points au moins :

- **l'élève se distingue de l'écrivain** en ce qu'il se trouve plutôt en situation d'application de techniques qu'en situation de création de solutions inédites, mais il convient de ne pas négliger son pouvoir d'initiative ;

- pour apprendre des techniques aux élèves, il ne faudrait pas seulement considérer les constructions théoriques sur les textes mais également **observer plus attentivement les pratiques sociales réelles et les œuvres des écrivains**, afin de saisir en particulier l'interdépendance des problèmes d'écriture et l'extrême complexité de leur mode de résolution, qu'on ne gagne rien à gommer.

2.1.2. *L'écriture comme compromis entre choix et contraintes*

La modélisation du savoir écrire, avancée par le groupe de recherche, sous la forme d'un « ensemble d'opérations s'exerçant sur un ou plusieurs objet(s) susceptible(s) d'être le lieu d'un problème d'écriture », et « se réalisant dans un cadre constitué par des **choix** à faire entre des possibilités offertes par la situation, le référent, les ressources de la langue, et des **contraintes** à respecter, dont certaines dépendent de normes langagières (d'ordre culturel, sociolinguistique), et de normes linguistiques (essentiellement d'ordre morphosyntaxique) » (Mas, 1991), parce qu'elle met l'accent précisément sur les choix à faire montre assez que l'écriture est une stratégie et la page blanche un espace de décision (décision en tout premier lieu de l'effet à produire sur le lecteur et des moyens pour y parvenir), donc un espace de liberté où les effets littéraires peuvent à l'occasion trouver leur place.

2.2. Une incompatibilité dans les faits

On ne saurait nier cependant que, dans la mise en œuvre concrète des principes, par le groupe de recherche lui-même ou par les utilisateurs de la recherche, **l'espace théorique de liberté s'est resserré.**

2.2.1. *Déplacement de l'attention des variables au constantes*

Fondées sur une théorie du texte inspirée par la stylistique littéraire (richesse des idées – le « fond » – évaluée à l'aune de la souplesse de la syntaxe, de l'originalité et de la précision du vocabulaire utilisé, de la rareté des métaphores forgées – « la forme » –), les pratiques traditionnelles d'écriture ne pouvaient centrer leur attention et celle des élèves que sur les *écarts* et l'apprentissage de l'écriture ne pouvait passer que par l'imitation de *modèles*, entendus comme textes irréductiblement singuliers dont il convenait de s'approprier la singularité.

La théorie du texte et la théorie de l'écriture sous-jacentes aux pratiques d'évaluation formative en mettant au contraire l'accent sur l'existence de structures prototypiques, que le scripteur activerait lors de la mise en marche du processus rédactionnel, ont conduit les pratiques à **privilégier les constantes au détriment des variables**, les *modèles* de textes entendus comme principes généraux de construction au détriment, en particulier, des menus faits stylistiques.

tiques portant sur la phrase ou le mot. La volonté d'instaurer une véritable transparence didactique dans l'appréciation des copies des élèves a, de son côté, poussé au **rejet pur et simple de critères non analysables en indicateurs** (beauté, originalité, richesse...), sans qu'à aucun moment (mais était-ce vraiment possible ?) on ait tenté d'analyser les caractéristiques stylistiques en vue d'une construction explicite de critères. Deux faits qui expliquent la marginalisation du fait littéraire dans la didactique de l'écriture.

2.2.2. Un outil d'évaluation qui vise la conformité

L'outil de lecture des productions que constitue la grille EVA (1991) (3) répertorie et classe, sous forme de questions, les problèmes d'écriture susceptibles de se poser aux élèves en cours d'écriture. Les réponses attendues sont bien tantôt de l'ordre du respect de la contrainte linguistique (« La morphologie verbale est-elle respectée ? » par exemple) tantôt de l'ordre du choix (« L'auteur a-t-il choisi un type d'écrit adapté ? » ou encore « Le support est-il bien choisi ? »). Mais à regarder de plus près la formulation des questions, **le choix est toujours décrit comme devant conduire à un produit « adapté », « conforme », « acceptable », pour parler plus clairement « orthodoxe »**. Il n'y a, en quelque sorte, **pas place pour la « déviance »**. On peut comprendre dès lors pourquoi les étudiants qui préparent la question annexe (« Évaluation d'une copie d'élèves ») du concours du professorat des écoles, tout en faisant un usage scrupuleux de la grille EVA, se montrent insensibles le plus souvent aux écarts heureux de langage dont font parfois preuve les enfants dans leurs narrations.

Concernant des types d'écrits qui socialement tolèrent peu la fantaisie, le fait n'est pas grave. Mais on voit bien pourquoi, dans un tel cadre, la poésie, inanalysable en critères de réussite, n'a pu être prise en compte et comment le récit, protéiforme par nature, a, d'une certaine façon, été sacrifié : il ne saurait s'accommoder d'un enfermement.

A posteriori, il nous semble qu'il aurait été judicieux, pour le récit, d'introduire parallèlement aux critères de « conformité » des critères permettant de **prendre en compte aussi la pertinence des écarts ou dérives maîtrisés**. À titre d'exemples seulement : « Le déroulement du récit tout en gardant une cohérence interne est-il inattendu ? » ; « Tout en montrant qu'il connaît les règles du genre, l'auteur du récit s'en démarque-t-il astucieusement ? » ; « Les rôles thématiques des personnages sont-ils judicieusement distribués à contre-emploi ? » ; « Y a-t-il des effets de narration ? » et, pour ne pas en rester à la seule dimension textuelle, « Le choix de mots n'est-il pas seulement adapté mais révèle-t-il aussi un jeu délibéré avec le langage ? ».

2.2.3. Des pratiques inspirées de la recherche qui retiennent plus les contraintes que les choix

La vulgarisation des travaux du groupe EVA et leur quasi reconnaissance institutionnelle se sont accompagnées **d'une inévitable mais massive dogmatisation** : éclosion dans les brochures, les manuels destinés aux maîtres d'outils pour écrire ou se relire, préfabriqués et statufiés, posant exclusivement des contraintes, n'ouvrant jamais sur des possibles, en bref ne tolérant ni l'initiative ni les chemins de traverse.

Josette Gadeau (1989), à l'issue de la deuxième phase de la recherche (description contrastive des pratiques d'évaluation, chez les maîtres des équipes de recherche, chez des maîtres ne faisant pas partie des équipes de recherche), avait anticipé sur la fortune des propositions avancées par le groupe : « Il n'est pas impossible que l'utilisation d'outils de guidance et d'évaluation des productions écrites des élèves soit vouée à un certain succès à l'école élémentaire. » Elle avait du même coup alerté contre les dérives possibles du dispositif mis en place, dérives déjà constatées chez certains maîtres des équipes de recherche (« utilisés dans un contexte qui s'écarterait d'une perspective d'évaluation critériée, **les outils peuvent devenir les instruments d'une norme** au moins aussi forte que celle imposée par les pratiques les plus courantes "d'amélioration" ou de "mise au point" de textes d'enfants ») et souhaité « l'introduction, en même temps que des outils, du principe même de leur remise en cause et de leur destruction [...] moyen d'éviter l'un des risques majeurs de cette forme de guidance de l'écriture : sa dérive vers une cristallisation des critères » et au-delà des représentations des élèves sur l'écriture et le fonctionnement des textes. La mise en garde a été sans cesse renouvelée (par exemple, Mas, dir., 1991) (4) mais peu entendue sur le terrain des pratiques.

2.3. Un problème reconsidéré

Dès l'instant où l'attention du groupe de recherche s'est déplacée du processus d'évaluation (recherche EVA) au processus de révision (recherche REV), **la spécificité de l'écrit dit littéraire est apparue comme devant être considérée explicitement** : « [Dans la révision] les écrits littéraires exigent que soient prises en compte, de manière prioritaire, des caractéristiques textuelles internes, demandant une connaissance précise du genre dans lequel elles s'inscrivent. » (Seguy, 1994). L'accent est mis, on le voit, à la fois sur les propriétés immanentes du texte initial à préserver ou à réactiver, le cas échéant, et sur la nécessité, pour le maître comme pour les élèves, de ne pas se contenter de règles de réécriture standard. Les particularités du **récit** (un lieu toujours possible d'effets, un écrit aux formes variées, difficilement répertoriables) ont ainsi conduit à le distinguer des autres types textuels et à envisager, pour son cas, **un traitement didactique de la réécriture différent**, de sorte que le passage du premier jet à sa reformulation ne devienne pas une opération d'effacement ou d'affadissement des éventuelles réussites d'origine. Ce traitement spécifique conduit d'une certaine manière à contester la validité – ou du moins à souligner l'insuffisance – des outils collectifs et à engager les maîtres dans des activités de révision individualisées.

De manière significative, l'ouvrage *De l'évaluation à la réécriture. Réécrire au cycle 3* que le groupe de recherche destine aux maîtres (Groupe EVA, 1996) contient un chapitre, dont le groupe de Strasbourg a eu la responsabilité, consacré à la seule réécriture des écrits littéraires. Un autre chapitre, portant sur les mésusages de la réécriture, développe l'exemple suivant qui vise à montrer les effets désastreux de critères trop grossiers.

Un élève de CM à partir d'une phrase imposée amorce ainsi le récit d'un vieillard :

« Dans le village, il y a bien des années », commença-t-il, « vivait un garçon qui naviguait mieux encore que n'importe quel marin d'ici. Chaque semaine, il venait sur la plage pour nettoyer son bateau. Il l'astiquait pendant plusieurs heures pour le faire briller. Pourtant des mois s'écoulèrent et le jeune homme n'était pas revenu admirer son bateau. Un jour, un marin découvrit qu'il avait un secret !!! Le jeune homme était en train de fabriquer d'immenses ailes de lin pour son superbe bateau... »

Le maître suggère d'enrichir le texte par une description, au nom d'une représentation **surnormative** du texte abouti : *au début d'un récit on présente les personnages, on dit où ils sont, ce qu'ils font, on décrit les personnages*, représentation qui n'a pas été confrontée aux réelles pratiques sociales de référence. Une simple observation des récits d'écrivains aurait montré que tous les personnages ne sont pas décrits, que ceux qui le sont ne le sont pas forcément au début de l'histoire... observation qui aurait dû conduire à déterminer pourquoi ils sont ou ne sont pas décrits, et, s'ils le sont, pourquoi ils le sont à tel endroit, à s'interroger sur les fonctions de la description dans l'économie du récit et sur les effets qu'elle vise chez le lecteur.

Voici le deuxième jet :

« Dans le village, il y a bien des années », commença-t-il, « vivait un garçon qui naviguait mieux encore que n'importe quel marin d'ici. Il vivait avec sa femme et ses enfants. Il était très jeune et il avait des cheveux bruns. Il habitait en haut d'une colline et il était marin. Il s'appelait Peter. Chaque semaine, il venait sur la plage pour nettoyer son bateau. Il l'astiquait pendant plusieurs heures pour le faire briller. Pourtant des mois s'écoulèrent et le jeune homme n'était pas revenu admirer son bateau. Un jour, un marin découvrit qu'il avait un secret !!! Le jeune homme était en train de fabriquer d'immenses ailes de lin pour son superbe bateau... »

On constate que la description demandée s'y comporte comme une pièce rapportée : elle n'y trouve pas sa fonctionnalité ; pire, en donnant un profil social « classique » au personnage, elle lui ôte tout son mystère initial.

3. QUELQUES PROPOSITIONS DE CONCILIATION

Quatre principes d'action dans la classe nous semblent devoir être retenus (il pourrait sans doute en exister d'autres) : reconsidérer les savoirs théoriques de référence, les confronter aux pratiques réelles, apprendre à se jouer des normes, apprendre à tirer un parti littéraire de l'erreur.

3.1. Reconsidérer les savoirs théoriques de référence

Si l'objectif d'une didactique de l'écriture littéraire, si modeste soit-elle, est bien, comme le souligne Yves Reuter (1992) de « construire des savoirs sur les modes d'écriture socialement construits comme littéraires et des savoir-faire pour les manier », il nous semble qu'il revient aux chercheurs en didactique et aux formateurs d'**interroger la validité des savoirs enseignés** (à enseigner) de deux points de vue – **du point de vue théorique et du point de vue de l'apprentissage de l'écriture** –, d'articuler ensuite ces savoirs pour articuler les savoir-faire qui peuvent en naître. Nous avons tenté un tel travail à propos du personnage (Tauveron, 1995), nous n'y reviendrons pas. Il conviendrait aussi de se demander pourquoi certains types de savoirs, en voie de dogmatisation, ont un tel succès à l'école, ce qui fait en somme qu'ils ont une propension particulière à l'assimilation, alors que d'autres sont victimes d'un phénomène de rejet.

Faute d'une telle réflexion, les savoirs éventuellement utiles pour la lecture ne seront pas distingués des savoirs utiles pour l'écriture ; des savoirs partiellement faux, trop généraux pour être d'une quelconque utilité dans l'écriture « standard », *a fortiori* si l'on vise une écriture littéraire, trop normatifs dans leur présentation, enfin et surtout jamais saisis dans leurs inter-relations continueront de passer pour le savoir à enseigner. Et c'est ainsi que **le même discours figé peut se propager de la petite section de maternelle à la troisième**. Citons deux exemples de discours qui pourraient être relevés dans n'importe quelle classe de CE2 et que l'on tire de très récents manuels du secondaire, l'un (*Le français au collège, De la découverte des textes à l'expression*, Hatier, 1996) destiné à la 6ème, l'autre (*Littérature et pratique du français, De l'analyse des textes à l'expression*, Hatier, 1996) à la 3ème. Leurs titres sont particulièrement trompeurs : ces manuels prétendent en effet donner des critères pour écrire des récits et se comportent comme un traité de composition musicale qui dirait « pour écrire une symphonie vous devez utiliser les sept notes de la gamme ». Précisons que dans les deux cas, **la démarche adoptée est exactement semblable à la démarche adoptée dans l'enseignement traditionnel de la grammaire** : observation d'un exemple *ad hoc*, généralisation (« Retenons »), application. Des principes de l'évaluation formative, on n'a retenu que la notion de « critères ».

Exemple 1 (manuel de 6ème) : « Dans un récit, le plus souvent [même modalisateur que pour l'énonciation de règles de grammaire !], avant le déclenchement de l'action, les premières lignes présentent la **situation initiale**. Elles fournissent des précisions sur les personnages, le lieu, l'époque et les circonstances de l'action. Dans un récit au passé, le temps dominant est l'imparfait. La situation initiale est modifiée par l'irruption d'un événement qui va déclencher l'action : on parle alors d'**élément modificateur**. Le début de l'action est souvent marqué par un complément circonstanciel de temps. Généralement un fait intervient. Il permet à la situation de s'acheminer vers sa **résolution**. Nous sommes proches de la fin de l'histoire. Le récit se finit par la présentation d'une **situation finale** qui établit un nouvel ordre, bon ou mauvais, selon que le récit se termine bien ou mal.

À toutes fins utiles, on croit nécessaire de préciser que « l'organisation peut être plus souple que celle observée : la situation initiale et l'élément modificateur peuvent être traités dans le même paragraphe ou la même phrase » (sic !). Plus loin, l'on est bien aussi obligé de remarquer que certains récits commencent par un dialogue saisi en pleine action.

Exemple 2 (manuel de 3ème) : « Pour écrire un récit, vous devez raconter le déroulement d'une action.

Une action est une succession de faits ou d'événements qui composent un récit. Elle est en général (sic ! à nouveau) chronologique et soulignée par des marques temporelles. Le récit utilise alternance le passé simple et l'imparfait. [...] L'action du récit suit, le plus souvent, le schéma narratif : Situation initiale (équilibre) – Perturbation (démarrage du récit) – Péripéties (actions pour rétablir l'équilibre) – Situation finale (nouvel équilibre). »

Le constat serait identique concernant le discours sur le système des temps dans le récit. Le recours quasi exclusif à l'analyse, contestable et contestée, de Benveniste, le fait qu'il appelle « récit » une modalité d'énonciation particulière, conduit les maîtres et leurs élèves à penser que le type textuel « récit » ne peut admettre que le passé simple et l'imparfait, nouvelle norme scolaire à l'envers de la précédente qui, au nom d'un certain pragmatisme, ne tolérerait que le présent. Et l'on ne sait plus voir, du coup, la variété des postures énonciatives, de la distanciation à l'implication maximale, les effets que l'on peut tirer, d'un récit à l'autre ou à l'intérieur d'un même récit, de la variation sur les temps (passé simple, passé composé, présent).

Exemple typique d'un savoir introduit sans connection avec un savoir qui le subsume et où il prendrait sens : le savoir sur la narration, qui a du mal à se frayer un chemin à l'école. Et pourtant, ne pas s'interroger sur les faits de narration, c'est précisément passer à côté de ce qui fonde la littérature : « on peut admettre que le choix du (ou des) point(s) de vue à partir duquel l'histoire est racontée constitue la décision la plus importante que doit prendre le romancier, car elle affecte la manière dont les lecteurs vont réagir, sur les plans de l'émotion et de la morale, aux personnages de la fiction et à leurs actions. » (Lodge, ouvrage cité)

3.2. Les confronter aux pratiques réelles

La comparaison que nous avons amorcée entre le discours des grammaires et le discours des « manuels pour apprendre à écrire » n'est pas innocente. L'enseignement du récit à l'école est en passe de connaître un destin semblable à celui de l'enseignement de la grammaire. On sait comment, dans la majorité des classes de grammaire, ce qu'on enseigne n'est pas la langue mais un discours sur la langue, ce qui conduit à ne jamais ou presque étudier des faits authentiques de langue mais des exemples *ad hoc* illustrant sans ambiguïté la théorie. On sait aussi comment le même contenu d'enseignement, dont l'efficacité pragmatique n'est pas vraiment interrogée, est inlassablement répété du CE1 à la troisième. De façon identique, les savoirs « savants » finissent par occulter la matière même d'où ils ont été tirés, précisément la littérature. Les choix de récits donnés à lire dans la perspective d'une interaction lecture /

écriture est bien souvent subordonné aux théories de référence (exclusion des histoires où l'on ne lit pas directement la présence des cinq étapes obligées, conte merveilleux privilégié par rapport à tous les autres types de contes qui ont moins intéressé les narratologues). Les grilles de lecture forgées *a priori* qui guident le questionnement du maître et orientent le regard des enfants, parce qu'elles sont, comme on l'a vu, trop générales ou trop normatives pour rendre compte de la singularité d'une œuvre quelle qu'elle soit (quand elles ne sont pas de pures représentations forgées sans confrontation à la réalité des textes), conduisent à ne pas y voir le travail littéraire qu'elle manifeste en propre.

Dans la pratique quotidienne de la classe, **il y a urgence à revenir aux textes, à la multitude et à la diversité des textes littéraires ; aux écrivains, à la multitude et à la diversité de leurs pratiques d'écriture et de réécriture.** Plutôt que de constantes, qui par définition ne sont pas signifiantes, c'est de choix dont l'élève a besoin, de choix et de raisons pour faire ces choix. Il doit ainsi, et ce n'est qu'un exemple, pouvoir entrer dès l'école élémentaire dans la diversité des genres et à l'intérieur des genres dans la diversité des pratiques et se les approprier. Dans une démarche réelle d'évaluation formative, au cours du travail d'appropriation d'un genre littéraire, les élèves peuvent naturellement et momentanément être tentés de dogmatiser leurs découvertes mais cette dogmatisation là – inhérente au processus d'apprentissage et donc transitoire si le maître sait mettre en place des situations et des modes d'observation permettant la remise en cause des assurances premières – n'a rien à voir avec celle des manuels. Le savoir que transmettent les manuels, et beaucoup de maîtres qui n'arrivent pas à intégrer la démarche d'évaluation formative, est une axiomatique, un savoir préconstruit, par définition sans possibilité d'évolution. L'approche de l'écriture littéraire, plus que toute autre, et c'est ce qui fait sa difficulté, réclame du maître qu'il mette en place **une démarche qu'on pourrait dire « écologique »**. L'immersion dans le « milieu » littéraire, l'expérience des textes d'auteurs doivent certes permettre d'observer ce que Poincaré appelait des « faits à haut rendement » et d'en tirer des « lois », éventuellement consignables sous forme d'outils pour écrire, se relire ou réécrire. Mais en l'occurrence, les « petits faits » sont tout aussi importants que les « faits à haut rendement ». Ce qu'il faut saisir, et la chose ne peut être notée dans une grille, c'est l'idiosyncrasie de chaque auteur, éventuellement imitable car, comme le remarquait G. Poulet (1968) à propos de Proust, « s'il s'est abandonné si fréquemment au plaisir des imitations, nous devons comprendre que c'est en raison du caractère véritablement fondamental de cette première activité de l'esprit. Qui imite cesse d'être soi-même. Il s'évade du réseau des routines mentales qui menacent de le garder perpétuellement captif... Imiter, mimer, pasticher, ce n'est pas encore critiquer mais c'est déjà ressembler et recréer, deux actions qui constituent le premier temps de la pensée critique. »

Soit le récit fantastique suivant écrit par un élève de CM1 après la fréquentation assidue et attentive de contes fantastiques empruntés à divers écrivains du XIX^{ème} siècle :

C'était un jour de novembre, il y avait une soirée spéciale « étrange » au château de Versailles. Tous les invités étaient invités à raconter ce qui leur était arrivé d'étrange dans leur existence. Pendant la soirée

personne ne parla. Mais tout d'un coup un vieillard prit la parole et dit : « J'ai toujours voulu garder le secret de ce que je veux vous dire mais aujourd'hui je suis bien décidé à le dire. Il y a longtemps, j'avais 36 ans, j'étais en vacances à l'hôtel Negresco. Je me couchai un soir et le lendemain en me réveillant je vis une bosse sous la moquette. Je marchai dessus et elle s'effaça, j'avais sans doute dû rêver et je n'y pensai plus. Deux semaines passèrent et cela recommença. Alors je pris un fauteuil et écrasai la bosse. Elle s'effaça. Tout à coup je fus saisi par la peur et m'enfuis. Je pensai que j'étais fou ou alors étais-je mal réveillé, en tout cas j'eus toujours des doutes. Ce souvenir fut toujours gravé dans ma mémoire. »

Une fois son discours fini, tout le monde fut perplexe à part quelques personnes qui pensaient que l'homme sortait de l'asile ou qu'il avait rêvé. Après le dîner, un homme lui dit discrètement : « Moi aussi il m'est arrivé la même chose dans cet hôtel, il y a une dizaine d'années. »

On voit dans cet exemple comment, dans un même mouvement, l'élève se plie à la constante fondatrice du genre (raconter l'irruption de l'irrationnel dans le monde réel et ses conséquences psychophysiologiques sur le témoin), emprunte de nombreuses formules aux textes-sources (le balancement : **Je pensai que j'étais fou ou alors étais-je mal réveillé ? En tout cas j'eus toujours des doutes**, des éléments lexicaux comme le mot **perplexe** ou le groupe **gravé dans ma mémoire**), et aussi choisit parmi les possibles que lui ont offerts les textes-sources des éléments (le mois de novembre, le château, la soirée organisée autour de l'étrange, un groupe de vieillards) qui, placés dans une configuration nouvelle et mêlés à d'autres qui sont de son invention (l'indifférence des auditeurs et l'aparté final), font somme toute de cette production une production *originale* et singulièrement efficace en ce qu'elle parvient à maintenir jusqu'au bout le malaise cognitif du personnage central et du lecteur.

3.3. Apprendre à se jouer des normes

« Introduire, en même temps que des outils, le principe même de leur remise en cause », disait Josette Gadeau, citée en début d'article. Le principe implique que dans la classe les **outils** pour écrire ou se relire soient toujours **considérés comme provisoires** et qu'on ait la **possibilité**, à condition de pouvoir se justifier, **de les subvertir**. En bref, les élèves, qu'ils soient en situation de production ou de relecture des productions de leurs pairs, sont invités à ne jamais appliquer mécaniquement les critères contenus dans l'outil. Nous prendrons ici l'exemple du conte merveilleux classique à propos duquel on sait les ravages que Propp a pu causer et qu'on ne s'est pas privé de dénoncer.

Mais à considérer honnêtement les choses, il faut bien concéder que, sans le recours plus ou moins fidèle aux 31 fonctions de Propp ou à l'analyse en trois épreuves (qualifiante, principale et glorifiante) de Greimas bien des enfants ne pourraient écrire des contes qui satisfassent les attentes d'un lecteur adulte et qu'au-delà le(s) modèle(s) de référence se prête(nt) à des traitements non orthodoxes pour peu que le maître sache inciter à faire jouer les rouages, en d'autres

termes à utiliser pour son propre compte, avec ses propres moyens, ses propres enjeux ce qui n'est qu'une trame abstraite et peut jouer le rôle de « tremplin » (selon la formule consacrée) pour l'imaginaire. On verra dans les exemples qui suivent comment deux élèves d'une même classe de CM1, après un cycle d'étude du conte merveilleux, passent à l'écriture de manière radicalement différente. Ils se servent des savoirs consignés dans leur outil d'écriture (et sans eux leurs textes n'auraient probablement pas cette cohérence d'ensemble qui est la leur) mais, parce que le maître leur inculque simultanément le respect et la contestation des normes, ils s'en servent de façon plus ou moins iconoclaste.

La consigne était la suivante : « **Tu écris un conte qui mettra en scène un arbre, un chasseur et un oiseau.** »

Exemple 1

Il y avait une fois, sur un arbre de la forêt : un oiseau. L'arbre et l'oiseau vivaient heureux ; tous les matins l'oiseau jouait de la musique pour réveiller l'arbre. Sous l'arbre, il y avait un lac et dans ce lac il y avait un crocodile. Quelquefois l'oiseau montait sur le dos du crocodile pour faire une petite promenade et surtout il pouvait boire l'eau du lac...

Un jour un chasseur qui passait par là aperçut l'oiseau, alors il prit son fusil et tira. Il blessa l'oiseau et l'emporta chez lui ! L'arbre désespéré pleura : il ne pouvait pas marcher pour chercher son ami, alors il se mit à réfléchir ! réfléchir ! très longtemps et enfin il trouva : « Je vais appeler le Crocodile » et il se mit à crier « Croco ! Croco ! Croco ! Mon cher Croco » et le crocodile arriva.

« - Que se passe-t-il ?

- Un chasseur a blessé mon ami et l'a emporté chez lui.

- Oh ! mon pauvre ne t'inquiète pas je vais le retrouver ton oiseau. »

Et il partit à la recherche de l'oiseau. Le crocodile avait un très bon flair : il pouvait retrouver la trace de n'importe qui de très loin.

Il marcha et enfin il trouva la trace du chasseur mais en passant près d'une fleur il éternua : il était allergique au pollen, son nez était tout bouché ! Alors il pleura : de vraies larmes de crocodile. Mais un éléphant qui passait par là lui demanda : « Pourquoi pleures-tu avec ces larmes de crocodile ? »

« - Che cherchais la trache d'un chasseur et che chuis paché devant une fleur et me voilà le nez bouché car che chuis acherchique au pollen, heu ! »

- « Ne t'inquiète pas j'ai une trompe aspirante moi ! et l'éléphant déboucha le nez du crocodile. Le crocodile repartit et enfin trouva la maison du chasseur.

« Mm, Mmmm, le chasseur va sûrement sortir, et alors... » se dit le crocodile.

Dix minutes plus tard le chasseur sortit, et le crocodile entra dans la maison du chasseur. Il trouva l'oiseau dans une cage ! Alors il ouvrit la cage et l'oiseau sortit. Mais juste à ce moment le chasseur entra.

« Quoi ? un crocodile ici ? je vais chercher mon fusil ! Sale bête !

- Attends un peu chasseur ! Je suis là pour avaler tes ortels ! »

Et le crocodile se mit à grignoter les orteils du chasseur. C'est ainsi qu'il ramena l'oiseau à l'arbre.

Et depuis ce jour le chasseur ne remet plus les pieds dans les forêts car il lui était très difficile de marcher sans ses orteils ! (5)

La réussite, effet probable de la longue phase préalable de recherche des traits caractéristiques du genre « conte merveilleux », est indéniable. Le déroulement canonique est intégré, la clôture textuelle assurée (méfait + manque du début => manque comblé + méfait rendu de la fin), ce qui manifeste une planification efficace des actions. Mais dans le même temps, on remarque **un certain nombre de traits qui signalent la déviance concertée** :

- le rôle thématique du crocodile le prédispose peu, dans la tradition des contes, à incarner les valeurs positives, c'est pourtant lui que l'enfant choisit, hors du stock des personnages imposés, pour héros-quêteur ;

- l'épreuve qualifiante (allergie au pollen), la « transmission de l'objet magique » (trompe d'éléphant aspirant les sécrétions nasales), la sanction (grignotage des orteils) et la morale humoristique qui joue sur le double sens de l'expression « ne plus mettre les pieds », autant d'altérations du modèle de référence qui montrent assez la volonté parodique réfléchie de l'auteur.

Exemple 2

Il y avait une fois - ... qu'est-ce qu'il y avait ? Ah! Oui ! Je me souviens - il y avait un chasseur planté là, juste au cœur de la forêt. Il était très malheureux car il n'avait pas d'oiseaux sur ses mains. Mais un jour, un vilain arbre (avec un fusil) voulut tuer tous les oiseaux de la forêt. Alors les oiseaux s'enfuirent. Sauf un qui s'était caché dans la bouche de notre fameux chasseur. L'arbre en passant lui demanda s'il avait vu l'oiseau. Le chasseur répondit que oui, qu'il était parti parti par là, euh... non, par là... bon, ben... enfin il ne savait pas. Notre chasseur avait parlé avec les pieds car il avait la bouche pleine. Mais l'arbre ne s'en aperçut pas et en suivant la direction que le chasseur lui avait montrée il tomba dans un trou et se tua. Depuis ce temps, l'oiseau continua à vivre sur le chasseur et le chasseur fut heureux.

On retrouve ici le manque initial attendu, manque comblé à la clôture du texte, mais pour le reste, l'enfant s'amuse à prendre le contre-pied de toutes les attentes : non point un narrateur impassible et extérieur à l'histoire mais un narrateur impliqué, de surcroît quelque peu amnésique ; des rôles thématiques distribués à contre-emploi dans une totale dérision ; une logique de l'absurde (***Notre chasseur avait parlé avec les pieds car il avait la bouche pleine, mais l'arbre ne s'en aperçut pas, il suivit la direction que le chasseur lui avait montrée***), ensemble de traits qui font de ce « conte » un magistral pied-de-nez délibéré à toutes les normes.

3.4. Apprendre à tirer un parti littéraire de l'erreur

Nous prendrons deux exemples de productions d'élèves d'une même classe de CE2 dont l'intention est d'écrire un récit fantastique. La première production nous permettra de montrer comment **la réécriture peut être conçue comme une activité d'aboutissement d'une tentative littéraire malheureuse**,

la seconde comment la réécriture peut être conçue comme **une activité de recyclage littéraire de l'erreur involontaire.**

3.4.1. Réécrire pour faire aboutir une tentative littéraire malheureuse

Finies les vacances d'été le repos et la tranquillité.

Aujourd'hui c'est l'école, enfin presque. Où je suis, c'est une pension car j'aime pas le travail, ça ne changera jamais.

A 8 heures, la cloche sonna, mais aujourd'hui n'avait jamais été un jour comme les autres jours, je me sentais drôle, bizarre. Deux semaines après, encore plus bizarre, car mon crayon écrivait tout seul. Mais le soir, des notes superbes : 20 en anglais, 18 en mathématiques et en français. La semaine après, tous mes professeurs plus la directrice demandent mes parents et moi. Le lendemain mes parents et nous nous rend dans le bureau de la directrice. Des bavardages et des bavardages et la directrice proposa de m'envoyer au pensionnat. Mais NON ! Je crie de toutes mes forces. Mais mes parents faisaient comme s'ils n'entendaient pas.

Ainsi je resta dans un pensionnat toute ma jeunesse.

Cet élève a manifestement des difficultés à utiliser une référenciation temporelle adéquate (*mais aujourd'hui n'avait jamais été un jour comme les autres* en lieu et place de *ce jour-là*) et, au-delà de ce symptôme, à situer son narrateur sur l'axe du temps : son problème essentiel est un problème de positionnement de l'instance énonciatrice. Le lecteur a du mal en effet à déterminer d'où parle le narrateur, qui glisse à deux reprises d'une époque à une autre : le départ (*aujourd'hui*) laisse entendre que le narrateur est un jeune garçon qui se trouve au moment où il parle dans une pension, le jour de la rentrée scolaire. La suite se comprend comme un regard rétrospectif (ce qui s'est passé avant, à l'école, qui explique le pourquoi du pensionnat) mais la dernière phrase vient détruire le scénario échafaudé : le narrateur est un adulte, voire un vieillard, qui se souvient d'un épisode de sa jeunesse. Mais précisément, cette maladresse fait tout l'intérêt du texte : voilà un enfant qui, tout seul, sans apprentissage organisé préalable portant sur l'asynchronie dans le récit, tente de reprendre à son compte une technique (le flash-back, voire le flash-back dans le flash-back !) sans doute saisie au vol dans ses lectures et qui l'a séduit. Le rôle du maître est ici de l'aider à aller, au moindre coût, jusqu'au bout de sa tentative. Peu de choses suffisent pour que le texte trouve sa lisibilité et sa cohérence. Les changements à trouver, négocier, pour assurer la lisibilité de la succession temporelle des événements ne portent que sur les premières phrases du texte : « *Finies les vacances d'été, le repos et la tranquillité. Ce jour-là c'était l'école, enfin presque. Où j'étais, c'était une pension car j'aimais pas le travail, ça ne changera jamais. Et je me souvenais d'un autre jour où, à l'école, la cloche avait sonné. Ce jour n'était pas un jour comme les autres jours [...]* »

3.4.2. Réécrire pour recycler une erreur involontaire

Je prenais des vacances au bord de la mer dans une petite ville rouge et blanche. Quand j'arrivais, je posai mes affaires sur mon lit et je regardai la plage, elle était blanche, je me frottai les yeux et me dis que je rêvais. Je mis mon maillot de bain et je sortis. Dès que j'arrivai sur la plage je ressentis des frissons, j'eus très froid. Je rentrais dans la villa et je regardai la météo. Ils disaient que pour un mois d'août tout était normal. Alors, je fis mes bagages et je repartis chez moi. Là au moins, il faisait un temps normal : je restai chez moi un jour puis deux jours. C'était normal. Alors je pris d'autres vacances. Quand j'arrivai dans l'appartement je posai mes affaires sur une chaise et je regardai par la fenêtre. Je vis la plage recouverte de neige. Alors je regardai une seconde fois la météo et ils disaient que le temps était normal. Furieux, je rentrais chez moi et je vis qu'il faisait chaud. Alors je resta chez moi toutes les vacances d'été.

L'élève est parvenu à réaliser son projet : le récit, en rapportant des faits aussi étranges qu'inexplicables, provoque le trouble chez son lecteur. Pour ce faire, il a mis en œuvre des moyens repérés, au cours de ses lectures, comme caractéristiques du genre fantastique. Il a choisi un narrateur s'exprimant à la première personne, non parce que ce narrateur aurait quelque ressemblance avec lui-même, mais parce que les observations qu'il a pu faire l'ont amené à conclure que *ce qui va le mieux dans le fantastique, c'est le narrateur en "Je"*, grâce auquel on peut rendre compte partiellement et partialement des faits. Il n'a pas voulu ou pas su, en revanche, traduire les réactions intimes de ce personnage-narrateur, ce qui, au demeurant, n'était nullement nécessaire : le lecteur est parfois plus sûrement troublé lorsque les faits lui sont livrés bruts et qu'il doit faire seul le travail interprétatif. Tout irait en somme pour le mieux si l'inversion quasi systématique des terminaisons verbales des passés simples ne venait, selon le point de vue où l'on se place, entacher l'ensemble ou provoquer un sourire amusé pour le moins inopportun.

Deux voies s'ouvrent alors pour guider la réécriture :

- la voie classique, en rien illégitime, qui conduit à la mise aux normes linguistiques de la production ;
- une voie moins classique qui conduit à **tirer parti de l'erreur** en la rendant textuellement signifiante.

Cette deuxième voie ne peut être empruntée qu'à un certain nombre de conditions :

- le maître ne peut seul (au nom d'une « sensibilité littéraire » dont il serait le dépositaire privilégié) décider de l'intérêt qu'il y aurait à exploiter l'erreur et des moyens pour y parvenir ; en revanche, il incite les élèves, en présence de tout dysfonctionnement, à **considérer deux stratégies possibles : l'effacement ou le recyclage** (même s'il va de soi que tout dysfonctionnement n'est pas recyclable) ;
- l'élève doit avoir saisi, grâce à une interaction avec ses pairs ou avec le maître, la nature de son erreur et les moyens potentiels d'y remédier par la voie classique ; il **doit choisir** ensuite de passer à l'acte directement

ou de systématiser en toute conscience son erreur pour la faire participer à l'effet recherché (dans cette opération, la réflexion des pairs est évidemment précieuse).

C'est ainsi, dans le cas présent, que l'inversion des terminaisons verbales aurait pu être généralisée et que le narrateur aurait pu assumer ouvertement son erreur en la dramatisant et en jouant sur la polysémie du mot « temps » par une remarque finale du type : « ...puisque plus rien n'allait, puisque le temps se détraquait, même celui des verbes ».

CONCLUSION

On espère l'avoir montré, les principes théoriques et méthodologiques adoptés dans les deux recherches « EVA » et « REV » ne s'opposent pas à l'émergence d'une écriture que l'on peut dire « littéraire ». Nous pensons qu'ils constituent même une voie d'accès privilégiée. Mais pour ce faire, ils exigent du maître, au-delà d'une simple sensibilité littéraire (6), **une connaissance approfondie de la littérature et de ses genres tout comme des théories sur la littérature**. On conviendra que les conditions sont rarement réunies. Aussi vaut-il mieux sans doute viser des objectifs plus « modestes et plus réalistes ». C'est ainsi du moins que s'exprime G. Turco (Groupe EVA, à paraître) s'interrogeant sur « la possibilité de concilier [dans une démarche d'évaluation formative], apprentissage et originalité » : « Le risque serait de soumettre l'élève à l'enseignement d'une grammaire d'un nouveau genre qui s'appuierait par exemple sur les savoirs sur les textes comme moyen privilégié pour construire une compétence scripturale. Nous sommes bien loin de nier toute possibilité d'élaborer avec les élèves des savoirs de cet ordre, mais nous pensons que ce n'est pas la seule voie, et sans doute la plus pertinente, pour parvenir à développer ce savoir-faire. L'autre risque consisterait à rechercher systématiquement l'expression de l'originalité de l'enfant, à le préserver des influences des écrits qui risqueraient de tarir son élan créateur. Il n'est bien sûr pas question de détourner les élèves de toute recherche d'expression qui passe par le langage ; c'est une des situations parmi d'autres qui aboutissent à la création de textes, ce n'est pas une raison suffisante pour en faire le cheminement privilégié, si ce n'est exclusif, de l'accès à l'écriture. [...] Nous défendons **une conception modeste et réaliste de l'originalité dans la conquête du savoir écrire**. La démarche consiste à amener l'élève, dans le cadre de son activité de production, à découvrir la diversité des choix possibles, à en percevoir la pertinence et à assumer à titre personnel les choix relevant de la planification, et de la mise en texte et tout particulièrement les choix énonciatifs, en prenant en compte le contexte de production, ses caractéristiques et son enjeu. La maîtrise de cette compétence n'est pas immédiate, elle ne s'enseigne pas non plus réellement. Pour la construire, l'élève doit faire des essais, au risque de se tromper, il doit aussi pouvoir faire des bilans, confronter ses opinions à d'autres, en évaluer la pertinence. » Une telle conception « modeste et réaliste » n'exige du maître, en somme, qu'ouverture d'esprit, finesse et curiosité envers la réalité multiforme des œuvres des écrivains et des élèves.

NOTES

- (1) De la même façon, le groupe de recherche « Résolution de problèmes », parallèle au groupe EVA, n'a pas abordé l'écriture littéraire faute de savoir définir ce qu'est un problème d'écriture littéraire et, donc, de savoir le faire émerger, se formuler, se résoudre. En revanche, dans le groupe, F. Marcoin (qui rend compte de son travail dans ce numéro) a abordé le problème de la lecture littéraire.
- (2) L'auteur ajoute : « De la même façon, toutes les considérations sur le don, sur la subjectivité (au sens d'une intimité) de l'artiste, sont *par principe* inintéressantes. »
- (3) Nous travaillons ici sur la version parue dans *Évaluer les écrits à l'école élémentaire*, Groupe EVA, Hachette Éducation et INRP, 1991, p. 57.
- (4) Voir par exemple ce que nous disions (p. 155-160) sur les méfaits de certains outils perçus par les élèves comme des outils en « Il faut... il ne faut pas », « sacralisés et fonctionnant comme une grille de lecture appliquée sur le texte antérieurement à tout repérage. »
- (5) Cette production d'enfant comme celle présentée au point suivant ont été commentées dans *Le Personnage : une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Nous les reprenons ici pour les analyser dans une autre perspective.
- (6) Sauf à imaginer que le maître se substitue à l'élève dans la réécriture, sa sensibilité littéraire n'est pas un élément déterminant.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES, R. & NADEAU, M. (1980) : *Sur la littérature*, Grenoble, PUG.
- BRONCKART, J.P. (1994) : « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective », in Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*, actes du colloque Théodile-Crel, Lille, novembre 1993, Berne, Peter Lang.
- BUCHETON, D. (1995) : « Aider l'élève à devenir un "sujet écrivain" ou de quelques ingrédients à bien mélanger », Lille, *Recherches*, 23.
- CRESEF (mars 1996), *Pratiques*, 89 : « Écriture et créativité », Metz.
- GADEAU, J. (1989) : « Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation », *Repères*, 79, INRP.
- GROUPE EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école élémentaire*, Hachette Éducation et INRP.
- GROUPE EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture. Réécrire au cycle 3*, Hachette Éducation et INRP.
- LODGE, D. (1995) : *L'art de la fiction*, Rivages.
- MACHEREY, P. (1978) : *Pour une théorie de la production littéraire*, Maspero.
- MAS, M. (1991) : « Savoir écrire : c'est tout un système ! », *Repères*, 4, INRP.
- MAS, M. (Dir.), SEGUY, A., TAUVERON, C., TURCO, G. (1991) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?*, INRP.
- POULET, G. (1968) : « Une critique d'identification », in *Les chemins actuels de la critique*, 10/18.

- PROMOLEJ (1995) : *Littérature et jeunesse*, (1995), Actes du colloque, Paris INRP, 23, 24, 25 mars 1993.
- REUTER, Y. (1992) : « Enseigner la littérature », *Recherches* 16, Lille, 1er semestre.
- SEGUY, A. (1994) : « Écrire et Réécrire en classe, pour quoi faire ? », *Repères*, 10, INRP.
- TAUVERON, C. (1995) : *Le Personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Cette rubrique, ouverte à partir du numéro 12 de *REPÈRES*, vise à informer nos lecteurs de recherches nouvelles ou en cours en didactique du français langue maternelle à l'école, ou n'appartenant pas à ce champ mais contribuant à éclairer les problèmes de l'enseignement du français à l'école. Les fiches descriptives rédigées par les responsables des recherches sont publiées telles quelles dans l'ordre de leur arrivée. La longueur souhaitée est de 4 000 signes.

Pour figurer dans cette rubrique, prendre contact avec
Gilbert Ducancel, secrétaire de rédaction de *REPÈRES*
INRP, Didactiques des disciplines, 29 rue d'Ulm, F 75230 PARIS Cedex 05

INTITULÉ DE LA RECHERCHE

Construction progressive de compétences en langage écrit du cycle 1 au cycle 2, à l'école.

Recherche dite PROG.

DURÉE

3 ans, de 1995-1998

CADRE INSTITUTIONNEL

INRP

RESPONSABLES

Mireille BRIGAUDIOT, maître de conférences,
IUFM de Versailles
96 rue Adolphe Pajeaud, 92160, Antony.

Marie-Alix DEFRANCE, PIUFM,
IUFM de Versailles,
route de Soisy, 91450, Etolles.

Gilbert DUCANCEL, PIUFM,
IUFM de Picardie,
51 route de Châteaudun, 80044 Amiens Cedex.

TYPE DE RECHERCHE

PROG relève de 2 types de recherche : recherche expérimentale et recherche-action.

Recherche expérimentale (hypothèses quant à la progressivité des apprentissages selon des « parcours » divers et quant à l'existence de noyaux-obstacles très spécifiques aux jeunes enfants dans leurs conceptions de l'écrit, de la lecture et de l'écriture) et recherche-action (mise au point, mise à l'œuvre et analyse de procédés didactiques et pédagogiques, importance de la variable

oral-écrit-image, importance de la variable regard-geste-langage du maître lorsqu'il traite de l'écrit, importance de la variable groupe classe-groupes d'enfants-enfant et adulte, intégration de l'évaluation sous différentes formes aux projets d'enseignement / apprentissage).

PRINCIPAUX CHAMPS THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE

Psycholinguistique et didactique.

• Psycholinguistique :

- genèse des discours comme langage-outil (construction de représentations, relations aux autres et au monde) et comme langage-objet (activités métalinguistiques) ;
- genèse de l'écriture, genèse de la lecture ;
- métacognition et apprentissages de l'écrit.

• Didactique : principalement les travaux des équipes RESO et META de l'INRP.

ÉLÈVES, TERRAIN

- Suivi de cohortes d'élèves pendant 3 ans, de la petite section à la grande section, ou de la moyenne section au CP, ou de la grande section au CE1.
- Au plan national, 11 équipes : Amiens, Bar le Duc, Dijon, Dreux, Laon, Mâcon, Nancy, Poitiers, la Réunion, Toulouse, Versailles.
- 31 cohortes sont prévues dans le projet

COMPOSANTES LANGAGIÈRES

Langue orale et écrite, métalangage des enfants et du maître.

ACTIVITÉS SCOLAIRES

Discussions collectives ou à plusieurs, écoute de textes racontés ou lus, rappels de récits, production d'écrit autonome, avec de l'aide, en dictée, lecture avec de l'aide, situations-problèmes mettant en jeu les conceptions de l'écrit, de la lecture et de l'écriture, évaluations, différenciation.

PROBLÈME D'ENSEIGNEMENT

Action didactique par résolution de problèmes et différenciation pédagogique afin de conduire tous les enfants à la réussite.

OBJECTIF PRINCIPAL

Conduire tous les enfants à la conquête de l'écrit en fin de cycle 2.

PRODUITS ENVISAGÉS

Un ouvrage pour les maîtres, des actions de formation de formateurs, des publications

PUBLICATIONS DÉJÀ PARUES

Aucune

INTITULÉ DE LA RECHERCHE

Hypertextes et aides à l'écriture

DURÉE

Septembre 1993- décembre 1997

CADRE INSTITUTIONNEL

Recherche soutenue par les IUFM de Créteil et de Versailles

RESPONSABLE

Jacques CRINON, maître de conférences

IUFM de Créteil

45, Avenue Jean Zay

F 93190 - Livry-Gargan

Tél. : 01 43 32 90 57

Télécopieur : 01 43 30 40 77

TYPE DE RECHERCHE

Recherche expérimentale

CHAMP THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE PRINCIPAL

Linguistique et psychologie cognitive.

ÉLÈVES, TERRAIN

Élèves du cycle 3 (9/11 ans). École élémentaire.

COMPOSANTES LANGAGIÈRES

Écriture et réécriture de récits d'expérience personnelle en interaction directe avec des extraits de romans, regroupés selon différents critères thématiques ou formels.

ACTIVITÉS SCOLAIRES

L'utilisation du logiciel, inséparable d'un projet de la classe est diversifiée (utilisation du traitement de texte, prise de notes, lecture sur écran) et n'exclut pas le recours au papier (brouillon, impression, corrections, publication).

PROBLÈME(S) D'ENSEIGNEMENT

On cherche à faire progresser chaque enfant en fonction de ses propres besoins et en respectant son projet d'écriture.

La tâche du maître est facilitée dans la mesure où les regroupements de textes fournissent une aide essentielle et le libèrent pour se consacrer au devenir de chaque texte.

L'introduction du logiciel modifie la pratique pédagogique dans la mesure où elle remet en question les pratiques habituelles, qu'il s'agisse de lecture ou de grammaire.

OBJECTIF PRINCIPAL

La réécriture comme nouvel élan de parole, aboutissant à une véritable expansion du texte, comme préalable à toute activité d'ordre métalinguistique sur le texte.

HYPOTHÈSE

Si on met les enfants en situation de s'apprendre à écrire tout seuls, par confrontation directe avec des textes d'auteurs, accessibles sur ordinateur selon

des critères variables, sémantiques et formels, on peut observer et accompagner plus efficacement chaque élève dans la maîtrise progressive de l'écriture.

PRODUITS ENVISAGÉS

Nous avons conçu et réalisé un logiciel dont nous étudions l'utilisation expérimentalement dans les classes. Ce logiciel comporte environ 250 extraits de romans d'expérience personnelle.

PUBLICATIONS

- CRINON J. et PACHET S. (1995) : « L'aide à l'écriture », *Repères*, N°11, 33-51
- CRINON J., LEGROS D., PACHET S., VIGNE H. (1995) : « Modèles analogiques et prise de conscience métalinguistique dans une activité d'écriture assistée par ordinateur ». in Bouchard R. et Meyer J.C. (dir.), *Les Métalangages de la classe de français*, Actes du 6ème colloque international de didactique du français langue maternelle, Lyon, 20-23 Septembre 1995, pp. 142-144.
- CRINON J., LEGROS D., PACHET S., VIGNE H. (1996) : « Étude des effets de deux modes de navigation dans un logiciel d'aide à la réécriture », *Hypermedias et Apprentissages 3* (actes), 9-11 Mai 1996, Paris, INRP.

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

■ **CARREFOURS DE L'ÉDUCATION**

Centre Universitaire de Recherche en Sciences de l'Éducation de Picardie et CRDP de Picardie

- N° 1

Dossier coordonné par Claude Carpentier

Voir :

- . Pierre Boutan : « Apprendre le français aux petits Français. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire élémentaire de 1850 à 1900. »
- . Françoise Ropé : « Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture. »

■ **JONCTIONS**

Revue Scientifique et Pédagogique de l'IUFM d'Aquitaine

- N° 0

Dossier coordonné par Anne-Marie Perrin-Naffakh et Michel Brossard

Voir :

- . Bernard Schneuwly : « Comment faire de la didactique de français langue maternelle aujourd'hui ? L'exemple du groupe de didactique des langues de l'Université de Genève »

■ **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE**

Revue de didactologie des langues - cultures

Didier Érudition

- N° 100 (Oct.-Déc. 1995) : « Où en est le communicatif ? »

Dossier coordonné par J-L Atienza, Bérard, De Carlo

- N° 101 (Janv.-Mars 1996) : « Comment étudier l'écriture et son acquisition ? »

Dossier coordonné par J. David et M. Fayol

■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

Association française des enseignants de français

- N° 113 (Mars 1996) : « Interactions : dialoguer, communiquer »

Dossier coordonné par Dominique Bucheton

Voir :

- . Frédéric François : « Communication, interaction, dialogue. Remarques et questions »
- . Dominique Bucheton et Elisabeth Bautier : « Interactions : co-constructions du sujet et des savoirs »
- . Elisabeth Nonnon : « Interactions et apprentissages »
- . Régine Delamotte-Légrand : « Une évidence qui ne va pas de soi : faut-il apprendre aux enfants à bien communiquer ? »

- N° 114 (Juin 1996) : « Il y a poésie et poésie »

Dossier coordonné par Serge Martin

Voir :

- . Serge Martin : « Quatre propositions »
- . Henri Meschonnic : « Pour une poétique négative »
- . Denis Dormoy : « Ecrire / faire écrire avec ou sans influence »
- . Daniel Delas : « Pratiques du poème »

■ **LE FRANÇAIS DANS TOUS SES ÉTATS**

CRDP Languedoc-Roussillon

- N° 31 (1996) : « Le roman policier »

Dossier coordonné par Yvette Auriac et Catherine Jorgensen

■ **PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION**

Centre de documentation recherche. INRP

- N° 37 (1996)

Voir :

- . Jean-Pierre Boutinet : « Jalons bibliographiques pour une élucidation du concept de projet »

■ **PRATIQUES**

CRESEF 57000 METZ

- N° 89 (Mars 1996) : « Écriture et créativité »

Dossier coordonné par Yves Reuter

Voir :

- . Yves Reuter : « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture »
- . Claudine Garcia-Debanc : « Consignes d'écriture et création »

- N° 90 (Juin 1996) : « Des méthodes en français »

Dossier coordonné par Caroline Masseron, André Petitjean et Catherine Schnedecker

Voir :

- . Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson : « La fiche de lecture ou la bureaucratisation d'une technique d'animation culturelle »

■ **REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE**

INRP

- N° 113 (Oct.-Nov.-Déc. 1995) : « Lecture-écriture »

Voir :

- . Angéline Liva : « Centration sur l'enfant au cycle II : expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture »
- . Christine Barré-De Miniac : Note de synthèse. « Didactique de l'écriture »

OUVRAGES RECUS

- BOUSSION J., SCHÖTTKE M. et TAUVERON C. (1996) : *Lecture, écriture et culture au CP*. Paris, Hachette Éducation
- CALAP (Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage) (1995) Fascicule 13 : *Aspects différentiels du langage*. UFR Linguistique Université René Descartes Paris V
- CARPENTIER C. (1996) : *Histoire du Certificat d'études primaires*. Paris, L'Harmattan
- DFLM (1995) : *Recherches en cours. Année 1994-95*. DFLM, Parc de Saint-Cloud, Grille d'Honneur 92211 Saint Cloud Cedex
- Équipe « Oral » IUFM Créteil (1996) : *Prendre la parole*. Cassettes vidéo. CDDP 77, CRDP Ile de France-Créteil
- Groupe départemental de recherche (1996) : *Réussir à l'école*. 2. Inspection académique 80000 Amiens
- HORELLOU-LAFARGE C. et SEGRÉ M. (1996) : *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*. Paris, L'Harmattan, Logiques sociales
- HOUYVET J. (1996) : *Grammaires*. Paris, Ellipses
- INRP (1996) : *Les recherches de l'INRP. 1989-1994*. Paris, INRP
- LELIEVRE C. (1996) : *L'école « à la française » en danger ?* Paris, Nathan Pédagogie
- OUZOULIAS A. (1995) : *L'apprenti lecteur en difficulté. Evaluer, comprendre, aider*. Paris, Retz, Pédagogie Pratique

LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

- POSLANIEC, Christian (Ed.), *Littérature et jeunesse. Actes du colloque*, Paris, INRP-PROMOLEJ, 1995.

Les actes du colloque « Littérature et jeunesse » (qui s'est déroulé à Paris, les 23, 24 et 25 mars 1993), sont organisés selon trois thèmes : la littérature et ses récepteurs, la littérature et ses médiateurs, la littérature et ses producteurs.

La conférence introductive à la première partie, de Jean Verrier, courte mais dense, a le mérite de poser des questions de fond, comme celle-ci : comment une didactique du texte, peut-elle prendre en compte ce qui fait qu'un texte « touche » son lecteur, et qui relève souvent d'aspects inconscients ? À une problématique de l'évaluation de la lecture (au sens étroitement normatif du terme), ne faut-il pas alors substituer une problématique de l'accompagnement, de la « négociation » ? La piste de la lecture « collégiale », proposée *in fine* (les lectures sont faites dans un groupe aux références culturelles variées), est d'autant

plus intéressante qu'elle correspond à l'hétérogénéité culturelle que rencontrent beaucoup d'enseignants dans leurs classes.

Christian Poslianec de son côté revient sur la problématique de la réception littéraire en discutant quelques uns des postulats d'Eco dans *Les limites de l'interprétation*. Son argumentation finale, qui confère à la « chronique » le statut de modèle littéraire fondamental laisse un peu perplexe, d'autant qu'il fait du « respect de la chronologie » une loi du genre, ce qui laisserait de côté une bonne partie de la littérature mondiale. L'idée force, selon laquelle « ce qui caractérise [...] un texte littéraire, c'est sa complexité », bien que pas très nouvelle, ne me gênerait pas si elle ne s'accompagnait d'une définition du conte comme « degré zéro de l'écriture », sous prétexte qu'il s'agit là d'un genre oral, « libre d'inventer, chaque fois, une nouvelle forme de diction ». L'historienne Catherine Velay-Valentin, dans sa remarquable *Histoire des contes* (Fayard, 1992) a fait justice du préjugé qui prétend opposer l'oral et l'écrit en la matière, les contes étant, chez nous, le fruit d'une interaction constante entre sources écrites et orales, et ne pouvant être réduits à leur *fabula*. Poslianec me semble ici tributaire d'une conception idéaliste du texte écrit, identifié à un état ultime et abouti (B. Cerquiglini a montré avec raison que la variante était une dimension constitutive des textes). Et puis, est-il finalement très utile de faire d'un genre, quel qu'il soit, un modèle du littéraire ?

Dans la même partie, au milieu d'autres contributions intéressantes, je relève celle de Nicole Everaert-Desmedt qui traite de la problématique de l'album destiné aux jeunes enfants. Elle n'échappe pas à une vision un peu normalisatrice, la question posée initialement (« comment choisir des albums illustrés aux enfants, et comment présenter ces albums aux enfants ») entraînant à définir de manière trop rigide, ce que serait un « bon album » et la « bonne manière » de le lire. Cela n'enlève rien à l'intérêt de ses remarques sur la « dynamique de la représentation » dans l'album.

Dans la partie consacrée aux médiateurs, J.-M. Privat, reprend les thèmes qui lui sont chers sur les nécessités d'un véritable « système didactique » prenant en compte les apprentissages culturels. Parmi nombre de remarques pertinentes, je relève cette idée selon laquelle le travail sur l'objet-livre (étude de la couverture, table des matières...), s'il est utile, ne peut dispenser d'un effort plus approfondi sur « les lieux d'offre, les intermédiaires de lecture, les protocoles sociaux du rapport au livre ». Denise Dupont-Escarpit, en s'interrogeant sur le rôle du critique (à partir de l'expérience de « *Nous voulons lire* ») aborde, sous un angle différent, la même question. Ainsi la pratique de la liste d'ouvrages recommandés, également critiquée par Privat, l'est ici à la fois en tant que pratique d'imposition culturelle, et parce que les auteurs recommandés (Tournier, Yourcenar...) le sont en référence au champ de la littérature générale plutôt qu'en raison de leur place dans le champ spécifique de la littérature enfantine. B. Veck, de son côté, montre, à partir de l'examen des listes d'œuvres proposées au baccalauréat de français, que l'« organisation séculaire » reste fondamentale dans les études littéraires au lycée. Il se demande cependant comment une réorganisation du corpus autour d'autres axes pourrait éviter « la perte de sens » qu'occasionneraient des recoupements « purement artificiels ». Mais le découpage séculaire a-t-il vraiment un sens pour les élèves ? Ne peut-on recomposer le répertoire, à partir d'une problématique générique qui n'évacuerait pas la diachronie, mais, justement, lui donnerait tout son sens ?

La troisième partie s'ouvre sur une conférence d'Yves Reuter, centrée sur la « définition des biens littéraires », comme préalable à une didactique de la littérature. Je limite mon commentaire à un seul aspect de sa réflexion, parce qu'il fait écho à la question posée par B. Veck : Reuter indique que l'opération de « désancrage » conduit à extraire un texte de son espace de production initial pour l'insérer dans le champ littéraire. Cela conduit à une « diachronie fortement réduite » et « presque uniquement linéaire », la notion d'auteur prenant alors une importance démesurée. J'en conclus que le travail didactique pourrait s'orienter dans deux directions complémentaires : un travail de « réancrage », qui permette d'analyser les conditions de production initiale des textes ; un travail d'élucidation qui permette de comprendre ce qui fait qu'un texte issu d'un contexte de production spécifique puisse rejoindre le champ littéraire. Là encore, l'approche par les genres ne permettrait-elle pas, de retrouver une réelle épaisseur historique ?

Reste la question initiale, celle posée par Verrier, et qui court, reformulée, dans bien des contributions : comment prendre en compte (et susciter) le désir, dans le domaine littéraire ? Si une approche purement critique peut être desséchante, l'« enchantement » ne se commande pas. Tout au plus peut-on, comme le suggère Privat, insérer la lecture dans un réseau de sociabilités, qui suscite l'envie de lire, ou d'écrire. Jean Perrot, quant à lui, se demande, si la barrière des goûts, qui séparerait les enfants et les adultes ne s'expliquerait pas par le fait que « les livres qui ont du succès auprès des enfants se fondent sur une dynamique de l'imaginaire spécifique ». Énoncée de cette manière, cette proposition me semble faire bon marché des différences culturelles (les enfants, pas plus que les adultes ne pouvant être rassemblés dans une catégorie homogène). Reste l'idée intéressante selon laquelle le livre pour enfant développe un espace de communication spécifique : la manière dont cet espace est investi, travaillé peut commander ou non l'adhésion. Je ne suis pas sûr que la notion d'« embrace » (le terme est de R. Mc Gillis) définie par Perrot comme une « attitude de protection, d'enveloppement et de soutien affectif » permettant la rencontre des imaginaires soit ici la principale clé. Ne faudrait-il pas identifier, de manière beaucoup plus précise, certains des codes qui permettent que cette communication, par définition « inégale » (pour reprendre l'expression de F. François), puisse avoir lieu ? En tout état de cause, les différentes contributions proposées dans l'ouvrage stimuleront la réflexion dans un domaine capital pour la didactique du français.

F. Grossmann

■ La littérature de jeunesse au collège, *Pratiques*, décembre 1995, n°88.

On retrouve dans cette livraison de *Pratiques*, appliqués au collège, nombre des thèmes abordés dans le colloque *Littérature et jeunesse*. B. Friot, à partir d'une analyse des instructions officielles (et de leurs compléments), de 1985 aux plus récentes, montre que les avancées apparentes de la littérature de jeunesse au collège ne remettent pas en cause l'objectif ultime de l'enseigne-

ment des textes, qui reste « la pratique des textes littéraires, compris comme le corpus restreint d'œuvres consacrées par une tradition ancienne ou récente ». Indiquant que les voies de la légitimation relèvent fondamentalement de la lecture littéraire, il rejoint ainsi le point de vue exprimé par Denise Dupont-Escarpit dans l'ouvrage précédent. Un très intéressant article de Caroline Rives fait le point sur les revues critiques de littérature de jeunesse. L'auteur rappelle que les revues critiques françaises sont fondamentalement des revues militantes, qui touchent un public concerné professionnellement (bibliothécaires, enseignants) : contrairement à ce qui se passe aux États-Unis ou au Royaume-Uni, aucune revue spécialisée de type universitaire ne paraît régulièrement. Cet état de fait s'explique par le fait que « la littérature enfantine n'existe pas en tant que discipline universitaire ». Outre une description très précise du contenu et de l'organisation des principales revues françaises, les problèmes de fond sont abordés : rôle des critiques dans l'institution éditoriale, lien avec le milieu scolaire...

Elisabeth Vlieghe traite des collections pour les adolescents de manière essentiellement descriptive : on est un peu frustré que son érudition ne la conduise pas à questionner davantage les contenus et les caractéristiques textuelles des livres destinés à cette tranche d'âge. Marie-Christine Vinson donne quant à elle un exemple concret et vivant de ce que peut être une démarche didactique prenant en compte une instance médiatrice spécifique, à savoir les catalogues d'éditeurs pour la jeunesse. Cette illustration est d'autant plus utile, que l'auteur a su formuler avec rigueur, à la fin de son article les objectifs possibles d'un travail de ce genre. C'est aussi à la problématique de la médiation que se rattache l'article d'Anne Leclaire-Halté qui aborde un sujet peu traité, celui des ouvrages d'informations sur la littérature de jeunesse destinés aux enseignants. L'ouvrage de Renée Léon (*La littérature de jeunesse à l'école*, Hachette éducation, 1994) semble avoir sa préférence, dans la mesure où il définit, plus que les autres, le rôle des médiateurs, et propose une politique du livre s'appuyant sur les réseaux de sociabilités.

La question de l'inscription générique est abordée dans la contribution, très informée, de Catherine Vernet, à propos des romans policiers pour la jeunesse. Le problème du statut ambivalent de ces textes ne me semble pas assez souligné : la littérature policière pour la jeunesse est une paralittérature « au carré », puisque policière et destinée à la jeunesse. Paradoxalement, c'est aussi par référence à son aînée qu'elle se légitime (*Souris noire*, *Série noire*). S'il est vrai, comme l'indique l'auteur, que l'inscription dans un genre défini entraîne une œuvre du côté de la paralittérature, encore convient-il de cerner la complexité de ce champ paralittéraire : celui-ci comporte des zones aujourd'hui en voie de légitimation (la couverture noire devenant un signe de distinction comme un autre). Finalement, la question de l'autonomie du champ de la littérature de jeunesse, souvent posée à propos des auteurs trouve ici un autre écho : une littérature « policière » pour la jeunesse peut-elle exister autrement qu'en référence à l'autre ? Et la didactique du texte peut-elle s'appuyer davantage sur les éventuelles spécificités de ce « sous-genre », ou, comme semble le proposer C. Vernet, sur des thématiques et des caractéristiques communes au genre policier tout entier ?

F. Grossmann

LECTURES EN CLASSE : TEXTES ET INTERACTIONS

- GLAUDES, Pierre, REUTER Yves, *Personnage et didactique du récit*, Collection Didactique des textes, Université de Metz, 1996.

Cet ouvrage qui se fixe pour objectif « de préciser le fonctionnement de la catégorie de personnage, son utilité pour comprendre l'organisation des écrits narratifs, sa pertinence pour la didactique du récit » est, pour l'ensemble, une reprise synthétique des réflexions théoriques et didactiques menées individuellement par les deux auteurs et surtout par le groupe « Personnage » du Centre de Recherche en Communication et Didactique de l'université de Clermont II qu'ils ont animé pendant quelques années. En tant que tel, il donne à ceux qui n'auraient pas eu connaissance des articles issus de la recherche, parus dans les *Cahiers du CRCO* (CRDP de Clermont-Ferrand) et dans la revue *Pratiques*, aux autres également, un panorama très clair et fort utile des différents modes possibles d'approche du personnage, objet – comme l'on sait – particulièrement rétif : le personnage dans l'Histoire (l'évolution de son traitement littéraire et les rapports de cette évolution aux représentations de la personne humaine, son évolution dans le discours critique sur la littérature) ; le personnage comme marqueur typologique ; le personnage au centre de la structure diégétique ; le personnage comme objet ou agent de la narration, comme signe linguistique articulateur de nombreux « phénomènes liés à la mise en texte », comme lieu d'investissement des valeurs et lieu d'investissement psycho-affectif. L'ensemble des caractéristiques du personnage permet de le considérer comme un opérateur essentiel de la construction du sens, un articulateur privilégié de la lecture et de l'écriture, un pivot autour duquel organiser les apprentissages (de la langue au discours narratif, de la fiction à la littérature).

Effet peut-être de l'écriture à deux mains, l'ouvrage présente parfois des flottements dans la composition (pourquoi par exemple traiter à part du nom du personnage quand le nom pouvait entrer tout naturellement dans le sous-chapitre « Personnages, désignateurs et co-référence » ?). Plus gênant sans doute est le parti pris, qui donne un effet de démarche applicationniste, de faire succéder analyses théoriques et perspectives pour la classe, en n'accordant à ces dernières qu'une place réduite sous forme de pistes de travail possibles, par ailleurs toujours stimulantes. Le lecteur aurait aimé trouver une didactisation plus poussée des concepts manipulés et des théories convoquées et regrette que le dernier chapitre centré sur les difficultés des élèves en lecture et en écriture, la possible articulation de certains enseignements autour du personnage soit trop rapidement bouclé. Il regrette également que l'ouvrage dans son ensemble s'en tienne à un état « ancien » de la réflexion et que les points de vue plus récents des auteurs sur la question n'aient pu être intégrés.

Ces regrets exprimés, il convient toutefois de souligner qu'un des chapitres apporte à la fois du nouveau et du décisif. Il s'agit du chapitre consacré au personnage et à l'investissement des valeurs. Yves Reuter y recherche en particulier les marques textuelles de l'investissement des valeurs et ce faisant est conduit à redéfinir le critère de lisibilité dont les indicateurs, loin de se situer comme on l'a prétendu naguère au niveau phrastique (syntaxique et lexical) se

concentrerait largement sur le personnage. La lisibilité des fictions narratives est posée comme dépendante de deux facteurs : la clarté narrative et la conformité à la *doxa*. La clarté narrative s'impose quand les personnages sont limités en nombre, nettement distingués par leurs désignations et qualifications, opposés (en camps hermétiques) et hiérarchisés, quand les actions s'organisent autour d'une unique quête centrale. La conformité à la *doxa* est entendue comme soumission aux présupposés idéologiques de la société, aux évidences partagées. Le marquage des valeurs se manifeste également par la présence d'une thèse unificatrice qui impose une interprétation dominante et épargne donc au lecteur le soin de la dégager au terme d'un travail interprétatif, ainsi que par « le verrouillage du dispositif énonciatif », défini négativement comme absence de moyens de mise à distance du lecteur et de la fiction (par exemple par l'ironie, ou toute remise en cause de l'illusion référentielle). Ces quatre modalités du marquage des valeurs conduisent l'auteur à opposer ce qu'il appelle « textes plutôt monosémiques » et « textes plutôt polysémiques ». Il n'est pas sûr que les appellations choisies pour désigner les deux catégories de textes soient entièrement satisfaisantes : on aurait préféré quelque chose comme « textes facilement/plus difficilement lisibles » en se plaçant du côté de la réception des textes et non du côté de la nature intrinsèque des textes, qui peuvent être facilement lisibles pour les raisons indiquées et néanmoins n'être pas monosémiques (voir ce que dit U. Eco : « on peut lire comme infiniment interprétable un texte que son auteur a conçu comme absolument univoque » ou « sans aucun doute univoque quant à l'intention de l'œuvre ». *Le Petit Chaperon Rouge* qui répond pour l'essentiel aux critères du texte lisible est néanmoins diablement polysémique, comme l'on sait). Au-delà de cette remarque pointilleuse, on retiendra que « l'investissement aide à lire », constat d'une « grande importance didactique si l'on ne veut pas confondre l'aide au développement des compétences lectorales et la formation de l'esprit critique » et qu'on dispose là d'une grille de lecture des histoires extrêmement utile pour opérer des choix, comprendre certaines difficultés de lecture, indépendantes des compétences cognitives, chez les élèves et aider ces mêmes élèves à repérer les formes du marquage des valeurs.

Catherine Tauveron

■ **RESSOURCES 95 : Quels textes lire en classe ?**
CDDP du Val d'Oise, 1994, 4.

De ce numéro organisé autour de quatre axes – le devenir de la lecture scolaire entre littérature classique et paralittérature, la naissance du goût de lire, le rôle de l'école et des bibliothèques dans la genèse et l'entretien du goût de lire, quelques pratiques de lecture de la maternelle au lycée – nous ne retiendrons que les propos directement en relation avec le thème de *Repères* 13, la lecture (du littéraire à l'école élémentaire, soit trois articles : Gilles Coupet, « La fabrique des Emma » - Catherine Boré, « Entre fiction et littérature : une didactique fragile » - Serge Martin, « Lire en constellation ».

Considérant les œuvres destinées à la jeunesse, les trois auteurs se refusent à poser d'abord la question de leur nature littéraire (et au-delà de la hiérar-

chie des biens littéraires) mais s'entendent à donner, par des modes d'approche différents, une légitimité à leur lecture. Gilles Coupet cherche cette légitimité du côté de ces praticiens de référence que sont les « grands » auteurs – Tournier, Proust, Sartre, Curtis, Joyce, Chateaubriand. Il convoque leur témoignage sur leurs lectures d'enfance et les traces qu'elles ont laissées dans leurs vies d'hommes (d'écrivains ? la réponse n'est pas donnée). En ces temps où n'existait pas encore officiellement estampillée l'« École des loisirs », tous soulignent le rôle initiatique des textes de divertissement et d'évasion – recueils de contes de fées, petits livres roses, histoires à quatre sous de la presse enfantine, romans de la comtesse de Ségur ou de Selma Lagerlöf – qui subissent l'interdit de l'école et du père, mais, lus avec la complicité de la mère, favorisent une relation plus intime avec elle. Gilles Coupet en conclut que la lecture de la littérature destinée à l'enfance est essentielle dans la construction de l'individu, ce que sans doute personne n'a cherché à nier. Il ajoute cependant aussitôt qu'une fois que « le goût de fouiller sous les jupes des livres est acquis, il revient à l'école, au père, au "gardien du temple" dirait Sartre, de faire accéder l'enfant par un nouvel apprentissage, au goût de la littérature proprement dite », sauf à courir le risque de fabriquer des Emma. Une telle conclusion rétablit le clivage fautive littérature / littérature proprement dite, pourtant écarté au point de départ. Elle laisse entendre que la production pour la jeunesse ne saurait avoir qu'une fonction d'éveil au monde, à soi et à la lecture et qu'elle ne saurait être le support d'un apprentissage organisé de la lecture littéraire en la matière. Catherine Boré et Serge Martin répondent à leur manière que les textes offerts aujourd'hui aux enfants, qui ont désormais reçu l'aval du « père » et n'y ont sans doute pas entièrement perdu de leur charme, se prêtent sans qu'il soit nécessaire de penser une gradation dans l'apprentissage (des « petits » textes, aux « grands » textes), et pour peu que le maître offre sa médiation, aussi bien à une lecture littéraire qu'à une lecture de volupté immédiate.

Deux voies d'entrée dans la lecture littéraire sont tracées qu'on pourrait qualifier, en reprenant les termes mêmes de Serge Martin, l'une de « lecture entre les quatre murs » et l'autre d'« exploration de tout l'immeuble ».

Catherine Boré opte pour la lecture entre quatre murs. Elle rejette la question de la lecture des textes littéraires à l'école pour se centrer sur la « lecture littéraire » des textes, singulièrement des textes de fiction, avec le souci déclaré d'éviter et la technicité et l'esthétisme. S'appuyant sur les analyses de Anne Reboul (*Rhétorique et stylistique de la fiction*) et de Käte Hamburger (*Logiques des genres littéraires*), illustrant son propos d'exemples tirés de romans pour la jeunesse, elle pose que la fiction ne s'exprime pas dans un langage spécifique qui serait reconnaissable à simple lecture mais se caractérise par un système complexe d'inférences que le lecteur doit parvenir à déceler pour parvenir à une interprétation. Elle appelle « lecture littéraire » de la fiction toute lecture attentive aux indicateurs de la fiction. Parmi ces indicateurs : du sens implicite, le traitement du temps et, nous n'en serons pas surpris, le personnage à partir duquel et à travers lequel s'organise la fiction et circulent les émotions. Un regret : que C. Boré n'ait pu donner quelques aperçus de la mise en œuvre de ses principes dans les classes.

Des questions

- Si, comme le dit, Y. Reuter (*Le français aujourd'hui*, n° 112) il est possible d'adopter une lecture face à des textes non littéraires et inversement d'adopter une lecture non-littéraire face à des textes littéraires, qu'est-ce qui justifie que soit appelée « lecture littéraire » une lecture attentive aux seuls indicateurs de la fiction, sauf à reconnaître, ce que se refuse l'auteur, que les fictions choisies pour exercer cette lecture « littéraire » sont précisément littéraires ?

- Comment une lecture « littéraire » peut-elle éviter la technicité et l'esthétisme quand technique et esthétisme sont constitutifs du littéraire ?

Serge Martin, à travers l'étude d'un album particulièrement « constellé de sens » : *Mina je t'aime* (L'École des Loisirs, 1991), montre comment, dès le cycle 3, le livre peut être approché comme un « lieu d'intertextualité [et d'intericonicité] vive », comment il ouvre, après lecture indicielle fine, et sans parcours obligé, l'espace de toute une bibliothèque et de tout un musée (de tout un concert) :

- du côté des histoires, les multiples versions originales du *Petit Chaperon Rouge* et leurs parodies contemporaines ; autour de la couleur rouge, l'Espagne et Carmen ; autour du thème de la louve, l'Allemagne et ses légendes (profitons de la récente parution de la légende des Nibelungen à l'École des Loisirs pour l'adjoindre à la liste proposée : Mina a aussi quelque chose de Brünnhilde), l'Europe centrale et ses Draculas ;

- du côté de la peinture, les impressionnistes et les fauves d'une part, la symbolique du rouge d'autre part ;

- du côté de la musique, Bizet, Von Weber (et ajoutons, Wagner).

Il s'agit là de mettre en place dans les classes quelque chose qui est plus qu'une lecture littéraire : une lecture de lettré, une lecture qu'on pourrait dire « cultivée », dont on voit tout l'intérêt, mais dont on imagine également les dérives possibles (texte-support simple prétexte à étude thématique).

Catherine Taveron

■ GROSSMANN Francis (1996) : *Enfances de la lecture, manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. Berne, Peter Lang, Série Exploration, recherches en sciences de l'éducation.

Francis Grossman nous propose ici une thèse personnelle de l'objet sémiotique « livre », thèse illustrée par les usages de cet objet à l'école maternelle.

Dans une première partie intitulée « la médiation », c'est d'abord le livre qui est analysé en tant qu'objet à dimensions discursive, textuelle, matérielle, commerciale. L'auteur choisit alors un point de vue qui bouscule nos repères habituels : il définit le champ de la médiation comme réseau de relations appartenant à la fois, à la genèse du livre « en amont » (de l'acte discursif de l'écrivain à la mise en vente de l'objet-livre), et à ses diverses interprétations « en aval » (ce qu'en font les lecteurs). On s'achemine alors vers une description théorisée d'une médiation particulière, celle que prennent en charge les maîtres d'école maternelle.

La seconde partie reprend la logique d'analyse de la première étape de la première partie, mais à propos de l'album. C'est de « *mise en texte* » qu'il est question pour ce livre singulier, c'est-à-dire de l'origine, de la création, et des caractéristiques de l'album.

Deuxième étape de cet exemple, la « *mise en relation* » (troisième partie) théorise les circulations des livres dans l'école, les circulations des textes d'album dans la classe, les manières de faire, les finalités scolaires de ces usages.

Entrer dans la pensée originale de Francis Grossman suppose, je crois, trois conditions : lire son ouvrage jusqu'à son terme, le lire dans l'ordre de l'argumentation présentée, utiliser l'index (très bonne idée !) pour s'y retrouver dans les différents concepts. L'effort sera récompensé. En particulier deux types de lecteurs y trouveront de l'intérêt : ceux qui, novices, veulent s'informer sur les usages de l'album à l'école maternelle et sur ce qu'en disent les praticiens (extraits d'un corpus de réponses de 200 enseignants), et ceux qui, « professionnels » de la question, souhaitent découvrir une mise en relation théorisée d'enjeux jusque là traités en « puzzle » (aspect culturel, aspect linguistique, aspect didactique...).

De cette théorisation naissent notamment deux concepts particulièrement intéressants. C'est d'une part l'opposition *récit élémentaire* (exemple « Petit Ours Brun ») vs *récit élaboré* (exemple « Roule Galette »), c'est d'autre part l'opposition des styles des maîtres, en *interaction faible* (lecture « on line » du texte aux enfants) vs *interaction forte* (lecture du maître et commentaires-discussions simultanés des enfants). Voilà des variables très opératoires en didactique, que F. Grossman analyse en termes de richesse (par exemple dans l'interaction faible qui permet une mise en relief de la textualité) ou de préjudice (par exemple dans l'interaction forte qui risque une perte de cohésion textuelle chez l'auditeur). Mais une richesse peut cacher un préjudice et inversement, nous dit l'auteur. Et c'est là un parti pris de sa part de ne pas prendre parti, allant même jusqu'à « comiger » une réalité ressentie comme gênante : « *Les stratégies négatives (comme l'élimination de textes jugés non adaptés) sont certes utilisées mais seulement par une minorité, il est vrai relativement importante. Cette stratégie peut d'ailleurs se révéler justifiée dans certains cas, quoique en ce domaine les jugements a priori soient fréquents.* » (p. 235).

Restent les grands absents de l'étude, les enfants. Bien sûr toute recherche s'impose des limites. Mais on sait aussi que c'est souvent en partant du point de vue de l'élève qu'on arrive à cerner les facteurs opératoires de triangles didactiques, tel que celui que constitue la triade livre-maître-enfant. Par exemple, la question fondamentale des regards n'est jamais évoquée ici. Pourtant on sait la pertinence de cette question où regardent les maîtres quand ils lisent ? quand ils montrent ? quand ils commentent ? que regardent les enfants quand ils écoutent ? quand ils commentent ? Ces regards ne sont-ils pas à l'origine des conceptions des élèves en matière d'acte de lire ? Et ces conceptions sont-elles étrangères à la notion de médiation culturelle ? Voilà peut-être des pistes offertes à l'auteur pour une nouvelle recherche sur la Maternelle...

Mireille Brigaudiot

LE LITTÉRAIRE AU LYCÉE : QUESTIONS, ESSAIS

- VECK Bernard (Dir.) (1994) : *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* INRP, Didactiques des disciplines

Voici la dernière publication d'une série rendant compte des recherches didactiques de l'équipe « Français Lycée » de l'INRP. Et l'intérêt qu'elle présente ne faiblit pas.

Après s'être interrogée sur la production de sens dans le lire/écrire en Seconde, avoir mis à jour les savoirs de référence de la discipline : l'histoire littéraire, la rhétorique, l'argumentation, décrit les objets de l'enseignement : textes, thèmes, problématiques, l'équipe de recherche « s'attache ici à ce qui donne sens aux activités disciplinaires et à leur organisation, à ce que l'on appelle souvent, d'un terme un peu flou, "**culture littéraire**", [...] à la transmission de **valeurs** inhérentes à telle ou telle configuration des méthodes et des contenus. »

— La recherche est **descriptive**, vise à mettre à jour les traits caractéristiques de la transmission culturelle dans l'enseignement du français au lycée, les tensions que cette description met à jour. Au-delà, les chercheurs espèrent que les choix politiques des « décideurs », les choix pédagogiques des professeurs pourront se faire avec « une plus grande lucidité ».

Les chercheurs ont d'abord analysé les **représentations** de la culture littéraire exprimées dans les réponses d'un échantillon représentatif de 208 **professeurs** agrégés et certifiés de lettres classiques et modernes, enseignant en lycée classique et moderne, en lycée polyvalent et en lycée technique.

Les réponses révèlent un « net recul des fonctions morales et / ou civiques de la lecture [...] par rapport à l'avancée d'une lecture conçue comme éveil au **plaisir** (et) à un **message humaniste** transhistorique ». Ces vastes notions « favorisent le plus large consensus ». On comprend alors que l'« étude critique des discours » n'apparaisse « pas comme centrale dans la discipline » et que les professeurs se méfient des approches linguistiques modernes qui risquent d'être ressenties comme « trop techniciennes ». En conséquence, pour que les élèves connaissent les œuvres, les professeurs donnent la préférence à « une saisie naturelle et directe », à la « psychologie du personnage » plutôt qu'au style de l'auteur, sans guère la médiation d'outils modernes de lecture textuelle. Les notions qui fondent l'analyse littéraire pour les professeurs (et ce sont eux, qui, en classe, effectuent cette analyse) conjuguent celles qui structurent l'histoire littéraire (« humanisme », « classicisme », etc.) et quelques notions de linguistique, de rhétorique et de poétique à « spectre large », utilisables dans la plupart des analyses (« ton », « lyrisme », « tragique », « intrigue », « connotation », « champ lexical », « discours/récit »). Les professeurs sont réticents face au non littéraire dont l'étude ne peut être qu'« occasionnelle ». Par contre, ils adhèrent fortement à l'organisation de la discipline autour de « deux grands pôles » : « étude des textes littéraires clairement définie par un nombre restreint d'exercices évalués au baccalauréat » ; « étude et maniement de la langue comme instrument de communication » par des exercices, en particulier ceux du sujet de type 1 du bac (résumé, vocabulaire, discussion). L'ensemble des œuvres étudiées en classe et suggérées en lecture personnelle révèle un

tiraillement entre le principe du "devoir" (ce qu'on ne peut pas ne pas connaître pour le bac, avant de quitter le lycée) et celui du plaisir, plus nettement décelable, évidemment, dans les lectures conseillées hors temps scolaire, mais présent aussi en classe. **Une autre tension** se fait d'ailleurs jour entre ces deux principes et la définition de l'œuvre idéalement enseignable comme celle qui présente « le plus petit écart possible avec les habitudes (de lecture mais aussi intellectuelles) attribuées aux élèves ». L'éveil au plaisir tendrait donc à être **spéculaire** et l'altérité qui sous tend toute entreprise d'acculturation serait hautement problématique. Cet idéal peu exaltant se heurte aux réalités des missions confiées aux professeurs et ceux-ci semblent y faire face en tentant de concilier deux rôles : celui du conseiller en lectures et celui du spécialiste des bonnes questions à poser aux textes. Mais ces questions visent l'**immédiateté du sens prescrit**, non la mise en branle d'interrogations multiple, de stratégies de réception, d'interprétation chez les élèves.

Ces déclarations sont en décalage à plusieurs plans avec les **textes réglementaires**. « On note, de 1923 à 1987, le passage de la transmission affichée de valeurs à la mise au premier plan [...] de savoirs et de savoir faire empruntés explicitement au domaine savant ». Ces savoirs et savoir faire visent à la « formation de l'"esprit critique" nécessaire à la vie future d'homme et de citoyen ». Par ailleurs, « la culture ne se présente plus comme un modèle unique à transmettre mais comme un processus dynamique à l'œuvre de manière différente selon chaque élève ». Enfin, des ponts sont jetés entre les lectures en classe et les autres : prédominance des romans parmi les œuvres suggérées aux enseignants ; rôle important dévolu aux Centres de documentation et d'information des lycées et aux bibliothèques.

Ces décalages entre les représentations des professeurs et les textes officiels rendent compte pour une bonne part des caractéristiques des **libellés des épreuves écrites au baccalauréat**. En effet, ces libellés semblent chercher un compromis entre les textes ministériels, les positions des enseignants et les capacités des élèves. « La culture disciplinaire qui s'y dessine est largement tributaire du modèle humaniste traditionnel. Dans le cas de la discussion ou de la composition française, le dispositif rhétorique exigé vise à révéler davantage les qualités personnelles du candidat qu'à évaluer des connaissances acquises en cours. » « Avec le commentaire composé, c'est le sens même de la lecture qui est en cause. Celle-ci ne saurait que retrouver l'intention de l'auteur. [...] L'exercice d'admiration peut dès lors se satisfaire des notions les plus floues et les moins opératoires. [...] L'élève n'a pas à faire la preuve qu'il sait construire une lecture. » On aurait aimé que les auteurs étendent leur analyse aux derniers textes officiels définissant les épreuves de l'examen (1994), mais il y a fort à parier que la parution de ces textes ne suffit pas, à elle seule, à réduire les décalages constatés.

Pour finir, les chercheurs ont observé et analysé des **cours en classe de Seconde**. Malheureusement, le corpus est très restreint : 15 cours inauguraux et 3 explications de texte dans le courant de l'année. Les cours inauguraux sont considérés comme des « préambules justificatifs ». Les justifications qui se détachent réfèrent à la tradition disciplinaire : « valeurs humanistes et sociales au sens large, formation de l'individu », dont les auteurs concluent qu'elles « ne semblent plus aller de soi ». Par contre, « l'acquisition de méthodes de lecture » ne donne pas lieu à justification, semble, elle, aller de soi. Mais les réponses au

questionnaire ont révélé qu'il ne s'agissait pas de la construction chez les élèves de stratégies de lecture critique et autonome, ce que les textes officiels recommandent pourtant... Les trois séances d'explication de texte observées ne permettent pas de comparer sérieusement les pratiques et les déclarations.

En conclusion, les chercheurs reviennent sur la **question des valeurs**. L'« évolution des études littéraires » contredit « la tradition scolaire humaniste [de] formation morale des élèves », « la rend, de fait, caduque ». L'alternative, cependant, ne leur paraît pas de « se contenter de ce qui manifesterait une bonne connaissance du vocabulaire technique des disciplines de référence ». Cela les conduit à se demander si « un texte littéraire (dont la qualité esthétique est reconnue) peut exister en l'absence de toute référence à un système de valeurs prenant position ou portant jugement (conscient ou non) sur les rapports de l'homme et du monde, de l'individu et de la société, etc. [...] La forme elle-même est investie d'une charge éthique en droit identifiable, y compris dans le cas où l'œuvre ne semble pas ressortir à une littérature "engagée". »

Au sortir de la lecture de l'ouvrage, on se trouve, comme l'ont voulu les chercheurs, non seulement devant un ensemble riche de traits, de dimensions, d'interprétations décrivant une réalité didactique difficile à mettre à jour, mais aussi devant une variété d'interrogations.

Les unes relèvent plutôt du **point de vue** adopté que de la méthodologie au sens classique du terme. La recherche conduite nous semble relever de quelque chose comme la « focalisation interne » de Genette... Les différents discours convoqués sont, certes, mis en présence et en dialogue, sont analysés et interprétés, mais uniquement dans le cercle qu'ils dessinent. L'hypothèse sous jacente est que cet espace est autonome, que ces discours font système. L'analyse le montre évidemment mais il nous semble que l'interprétation même ne perdrait pas – tout au contraire – par exemple à une comparaison des visées culturelles de l'enseignement du français à l'école, au collège (quelques ouvrages y ont été consacrés), par exemple encore à une mise en perspective avec la formation disciplinaire et professionnelle des enseignants (on pense, entre autres, à l'analyse de la formation initiale des professeurs de français effectuée par Françoise Ropé, à laquelle nous avons consacré une note dans notre précédent numéro).

Les autres interrogations ont trait à l'objet même de la recherche : la **culture littéraire** et les **valeurs** qu'elle transmet / ne transmet plus. C'est une question plus que difficile et nous ne prétendons pas détenir quelque réponse que ce soit. Mais il nous semble que les auteurs posent comme des évidences ce qui n'est peut-être que prises de positions à interroger. Est-il si évident qu'un texte littéraire ne puisse exister sans qu'on considère sa « charge éthique » ? Celle-ci n'est-elle pas en grande partie construite par les lecteurs et, donc, éminemment variable selon les individus, les groupes, les époques ? L'enseignement littéraire est-il dépourvu de fondement solide et légitime s'il ne dit pas les valeurs que proposent les œuvres ? N'y a-t-il pas contradiction entre le concept de transmission de valeurs et le souhait de rendre les élèves aptes à une lecture autonome, distancée et critique ? Beaucoup de questions on le voit, et ce n'est pas le moindre mérite de l'ouvrage de les susciter, même à son corps défendant.

Gilbert Ducancel

- MASSELOT-GIRARD Maryvonne (Coord.) (1994) : *Les textes... loin : littérature en hypertextes*. CRESLEF, Université de Franche Comté, « Les cahiers du CRESLEF », 38

Ce numéro des Cahiers du CRESLEF est, lui aussi, centré sur la littérature au lycée, mais l'approche qui est la sienne, la recherche dont il rend compte sont différentes de celles de l'équipe INRP Français Lycée.

La recherche du CRESLEF est venue **en réponse** à des interrogations, à une demande des professeurs de Français d'un lycée de Besançon et de l'Inspecteur pédagogique régional de la discipline : comment faire aimer, faire lire la littérature aux lycéens, en particulier en Seconde, à leur entrée au lycée ?

Un élève de Première déclare : *Pascal, Claudel, tout ça c'est des textes... loins !* Les textes littéraires « présentent aux élèves une paroi lisse et sans prise qui a tôt fait d'engendrer une réaction de rejet et de désintérêt pour ceux chez qui les aléas scolaires n'ont pas aiguisé la curiosité intellectuelle ». L'équipe du CRESLEF reconnaît que les réponses par « la gymnastique innovante de l'enseignant » sont « en général positives ». Mais la demande qui lui a été adressée indique que les professeurs ne s'en satisfont pas.

S'appuyant sur l'analyse des revues, thèses et ouvrages consacrés à l'enseignement du français effectuée par F. Ropé (*Enseigner le français : didactique de la langue maternelle*, Paris, Ed. universitaires, 1990), Maryvonne Masselot met d'abord en question la substitution de l'approche « scientifique » à l'approche admirative des textes. « Démarche positiviste et sans doute illusoire [...] que de penser que la scientisation permet de résoudre les contradictions inhérentes au concept nodal de "littérature" ». D'autant, ajouterons-nous, que, si l'on en croit l'enquête effectuée par l'équipe INRP Français Lycée, les professeurs sont réticents vis-à-vis des approches « techniques », insuffisamment généralisables et rebutantes pour les élèves.

Au seuil de l'innovation, l'équipe de recherche formule **deux objectifs** :

- « donner à lire et à travailler une grande diversité de textes, lectures habituelles des élèves incluses ;
- rendre l'élève capable d'identifier les composantes d'un différentiel de norme : tel texte de Montaigne est pour lui un texte loin, au même titre que le sera pour un autre l'article d'un magazine technique que lui-même maîtrise parfaitement.

« Il n'y a (donc) que des textes loin pour quelqu'un. » D'où la recherche de modalités d'individualisation des tâches.

Pour construire ses hypothèses didactiques, l'équipe du CRESLEF est allée interroger les **théories de la réception** (interrogation dont on n'a pas de trace explicite dans l'ouvrage dont nous avons rendu compte précédemment). « La place du lecteur se dessine comme la mise en actes d'un rapport de questionnement au texte, questionnement qui en marque la littérarité. On voit que la problématique du texte "loin" pourrait se formuler comme *celle du texte avec lequel le dialogue est rompu*. [...] Il ne s'agit pas de combler l'écart qui se creuse entre l'horizon d'attente de l'élève-lecteur et celui que fait surgir l'œuvre chez un lecteur averti ; le problème est plutôt de **décrire cet écart**, de voir de quoi il est fait, quels modèles s'intercalent entre l'expérience esthétique de l'élève et un monde culturel autre, porté par l'œuvre littéraire, quels effets de brouillage naissent de cet écart qui n'est en rien un vide. »

Différentes procédures ont été employées pour décrire cet écart. Nous nous arrêterons sur l'enquête qui a été conduite auprès des lycéens de Seconde du lycée demandeur (Stéphane Fontaine : Identification des pratiques lecturelles et culturelles : étude en classe de Seconde).

« Les élèves lisent, mais leurs lectures ne sont souvent pas intégrées dans l'univers scolaire. » Ils lisent avant tout des livres sur la nature, le sport, le cinéma, la musique, des romans d'amour, des livres d'art, des BD, des revues et des magazines. Les livres scolaires viennent au dernier rang. Parmi les romans, ils lisent le plus souvent, dans l'ordre : les romans policiers, la science-fiction, les romans sentimentaux, les romans des siècles passés, « ceux que l'école leur impose souvent ». Enfin, parmi les activités de loisirs, la lecture vient après la musique, la télévision, le sport et le cinéma.

Les lycéens distinguent trois lectures : une lecture de consommation-distraction, une lecture d'information, une « lecture encadrée » qui a lieu, pour l'essentiel, à l'école. Ce sont les deux premières lectures qui ont, de loin, leurs préférences. Comme F. de Singly (*Les jeunes et la lecture* ; Dossiers Éducation et formations, 24, Paris, MEN-DEP, 1993), S. Fontaine constate que savoir lire et pratique de la lecture « ne sont pas automatiquement liés ». Pas plus que ne le sont lecture scolaire et extra-scolaire.

Dans sa conclusion, S. Fontaine souligne qu'il existe « deux types d'attitudes chez les élèves : le comportement de "lettrés" et le comportement de "cultivés". [...] Le premier possède la capacité d'intégrer des savoirs littéraires et le second conçoit la littérature comme un ensemble de connaissances factuelles sur la littérature. » Pour réduire cet écart, il faudrait mettre en place « une pédagogie du questionnement [des textes], et non par le questionnement. [...] L'interprétation serait un phénomène de recherche de sens et pas seulement le repérage des réseaux implicites de sens prédéterminés par une culture de "lettré". »

Le principal mérite de cette enquête nous paraît être de brosser le tableau des pratiques des élèves de Seconde de ce lycée. En effet, elle apporte peu d'informations que des enquêtes plus vastes, en particulier celle de F. de Singly, n'aient déjà apportées. On regrette alors qu'on se borne à en présenter les résultats. On aurait aimé qu'on rende compte de l'utilisation qui en a été faite en direction des professeurs et des élèves du lycée. Simple séance d'information ? Analyse et discussion ? Professeurs d'un côté, élèves de l'autre ? Professeurs et élèves ensemble ? Retombées dans l'établissement (au CDI, par exemple), en classe ? Etc. Il est dommage que la présentation qui en est faite incite à se dire : une enquête de plus...

Le second objectif de la recherche relevait de l'**intervention didactique**. Il s'agissait de chercher des moyens de « rendre l'élève capable d'identifier et de situer les traits qui constituent l'altérité culturelle d'une œuvre ». « L'altérité se formule alors en termes de dialogue, de questionnement intertextuel. » Il faut donc permettre à l'élève de :

- « convoquer rapidement et facilement ces souvenirs textuels,
- les actualiser pour faciliter le questionnement et la lecture croisée,
- effectuer un tri sélectif qui constituera les bases d'un horizon d'attente ultérieur. »

La création d'un **environnement informatique** permet de répondre à la question : « comment assumer un certain nombre de manipulations de textes,

en respectant le choix et l'ordre donné par l'élève à ses lectures (tout en gardant) la trace de ces manipulations soit aux fins d'analyse, soit aux fins de production ? »

« Nous avons isolé deux lieux d'intervention pédagogique : l'exploration de la distance esthétique et celle des dialogues intertextuels. » En conséquence, « le texte à lire et à comprendre, nommé **texte-cible** » est entouré de **textes satellites** ayant avec lui des similitudes « thématiques, linguistiques ou stylistiques » et relevant comme lui de l'altérité. Il est également accompagné de **textes facilitateurs** qui l'éclairent voire le développent. Le micro-ordinateur permet à l'élève d'explorer ces réseaux, de trier tel et tel texte, de surligner passages et fragments qui lui ont posé problème, qu'il aura remarqué positivement ou négativement, au maître et à l'élève de garder trace de tout cela.

Cyril Masselot présente le didacticiel **Didatext** (disponible en 1997 au CRDP de Besançon) qu'il a construit en collaboration avec les autres membres de l'équipe de recherche et avec les enseignants du lycée. Le lecteur s'y reportera. On note que C. Masselot ne se borne pas à une présentation technique mais enracine celle-ci dans une analyse linguistique, pédagogique et didactique. On note aussi que lui-même et l'équipe formulent les limites du « système tutoriel innovant ». Enfin, M. Masselot évoque les axes et les modalités de l'évaluation qui est prévue. On attend une future livraison de la revue du CRESLEF qui nous présente les résultats de celle-ci.

Gilbert Ducancel

POÉSIE, THÉÂTRE : COMMENT ?

- DEBREUILLE Jean-Yves (Dir.) (1995) : *Enseigner la poésie ?* IUFM de l'académie de Lyon et Presses universitaires de Lyon, Collection IUFM

Jean-Yves Debreuille le dit d'entrée de jeu : « C'est **sur le terrain** qu'il convient de considérer la poésie comme une occasion d'une autre relation avec la langue, avec les autres, avec soi-même. » C'est à cette tâche que s'est employée l'équipe de recherche sur la poésie de l'IUFM de Lyon, appuyée par une équipe universitaire. L'ouvrage issu de cette recherche présente d'abord une « réflexion critique sur ce qui a été tenté autour de la poésie dans l'enseignement au cours des vingt-cinq dernières années », puis brosse un état des lieux à partir d'enquêtes, se pose ensuite la question des corpus poétiques pour la classe et se demande, enfin, « que faire avec des poètes et leurs poèmes en situation pédagogique ? »

Daniel Briolet reprend, comme Françoise Sublet ici même, le concept de *forme-sens* inventé vers la fin des années 60 par Henri Meschonnic (*Pour la poésie*. Gallimard, 1970) et il insiste comme eux sur l'inscription du concept et de celui de rythme dans le discours, celui du poète, celui du lecteur : « l'homo-

généité du dire et du vivre » (*forme-sens*) et le *rythme* ne se réduisent pas aux figures et à la métrique, sont en conflit avec le plan de la langue, relèvent de « **l'organisation du discours par un sujet et du sujet par son discours** » (Benvéniste). Par ailleurs (ou en conséquence ?), il souligne la « spécificité du langage poétique comme tentative de dire une infinité de relations au monde » opposée à la « logique binaire du vrai et du faux. »

Daniel Briolet jette ensuite « **un coup d'œil** » sur les **Instructions officielles** de l'école, du collège et du lycée. Coup d'œil peut-être un peu rapide quand il note la continuité entre le Plan de rénovation du Français à l'École élémentaire et les Instructions ministérielles de la brochure *La maîtrise de la langue à l'école* (MEN-DE, 1991, CNDP-Hachette). Voir dans ce numéro l'étude rétrospective présentée par Françoise Sublet. Coup d'œil clairvoyant quand il note qu'à partir de la 6ème, des exercices occupent le devant de la scène, « qui risquent rapidement de se trouver réduits, dans la pratique, à une habile utilisation de techniques [...] perçues comme fins (et non) pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire de simples ou complexes moyens. »

Pour finir, Daniel Briolet propose des « **perspectives de recherche pédagogiques et didactiques** ». Des recherches sur « les processus de construction des représentations du phénomène poétique » chez les élèves, chez les enseignants, prenant en compte les variables socio-culturelles mais aussi pédagogiques et, pour les maîtres, de formation. On ne saurait mieux dire. « Des recherches portant sur des *innovations didactiques et pédagogiques contrôlées*, autrement dit donnant lieu à *évaluations* systématiques. » On ne saurait non plus mieux dire. Françoise Sublet termine son article dans ce numéro de *REPÈRES* en essayant d'expliquer pourquoi de telles recherches n'ont plus guère cours. Dans ce même numéro, l'article de Jean-Pierre Siméon, poète lui-même, tend à tempérer le pessimisme. Il reste que les recherches qui existent sont rares, dispersées, peu diffusées (F. Sublet). Il nous semble, en tout cas, que l'argument – le plus souvent implicite ou implicite – d'une priorité à accorder à la « communication » « ordinaire », « efficace » est particulièrement irrecevable.

Jean-Luc Gaudet présente, en deuxième partie, un **état des lieux de la poésie à l'école** brossé à partir d'un questionnaire ayant recueilli, en 1993 et 1994, 239 réponses de maîtres d'écoles maternelles et élémentaires de l'Ain et du Rhône. C'est, à notre connaissance, la seule enquête de ce type depuis celle de Gourévitch et coll. en 1970-71 et d'Oprandi-Tessier en 1982. L'auteur réfère au Plan de rénovation du Français à l'École élémentaire et aux « recherches et ouvrages » dont il a été le « déclencheur ». « Vingt ans après, [...] nous avons voulu savoir comment l'« enseignement » de la poésie avait évolué au regard des différentes recherches et Instructions officielles au sein du premier degré. » Nous nous bornerons ici à relever les traits saillants des réponses.

Pour la plupart des maîtres, l'idée d'« enseigner » la poésie fait problème. « Il s'agit plutôt de **faire émerger un sentiment poétique** en gestation chez l'enfant (vieux mythe de l'enfant poète) en le trempant dans un « bain de poésie ». Comment s'effectue cette « initiation » ?

Les maîtres consacrent en moyenne 30 minutes par semaine à la **découverte** de poèmes (plus environ 20 minutes à l'apprentissage et à la récitation). Les poèmes présentés sont le plus fréquemment choisis et lus par le maître, **même au cycle 3**. « L'apprentissage par cœur reste un moment fort », plus fort **même en Maternelle** où les maîtres font l'amalgame entre poèmes, comptines et

chants et presque tous les enseignants mettent en place des moments de **récitation**. « La récitation n'est pas ressentie comme un moment de plaisir [mais] d'**évaluation**, car c'est le plus souvent le texte en cours qui est récité, rarement un poème au choix dit, lu ou présenté de manière spontanée. »

Trois maîtres sur quatre de l'école élémentaire (seule prise en compte ici) pratiquent des **activités de créativité poétique**, mais « un tiers seulement met en place des activités de façon suffisamment régulière et structurée pour être un tant soit peu efficaces ». Il s'agit le plus souvent de textes « à la manière de ou inscrits dans un jeu poétique réglé ». Ils témoignent « très rarement d'un imaginaire ou d'une créativité où l'enfant s'exprime comme sujet ».

En conclusion, Jean-Luc Gaudet souligne « la **dissonance** qui existe **entre les finalités** assignées à la poésie (sensibilisation, éveil, imaginaire, plaisir, créativité...) **et la pratique** quotidienne, qui demeure aux antipodes de ces finalités ». Cela confirme ce que maint formateur constate empiriquement. Il est dommage que l'auteur se contente, à partir de là, d'un discours fortement prescriptif et normatif dont la forme est elle aussi en dissonance avec la visée... Il reste que cette enquête rigoureuse, fiable, est précieuse, apporte des éléments utiles au dossier de la poésie et de son enseignement pour les didacticiens, formateurs et chercheurs.

Pierre Ceysson analyse des **recueils et anthologies de poèmes pour l'école primaire**. Selon lui, « cinq régulations et trois modèles » se dessinent « en fonction desquels les poètes se déterminent pour écrire en direction des enfants ».

Les « **régulations** » (le terme gagnerait à être défini avec précision) constituent un cadre pour la production poétique « pour » la jeunesse : elles permettent de situer les choix d'écriture des poètes et des responsables de collection, de repérer des lignes de force, de marquer des territoires et des valeurs. Ces régulations relèvent toutes, en définitive, de la représentation et de la conception que les auteurs et éditeurs ont de l'enfance et de la relation possible / souhaitable avec les enfants : choix de certains thèmes, reprise de formes traditionnellement considérées comme enfantines, sollicitation de l'imaginaire, formes propices à la mémorisation, contenus éthiques et culturels. Auteurs et éditeurs adhèrent à ou refusent telle et telle dimension, combinent à leur façon plusieurs de celles-ci.

Les œuvres et les usages que l'école en fait suivent, quant à eux, des **modèles**. Le modèle « **parapoétique** » se place au niveau de l'enfant, sans aucune prise de distance, et exploite un maximum de thèmes et de **procédés** formels hérités et valorisés par l'institution scolaire. Le meilleur exemple semble en être Maurice Carême. Le modèle **lyrique-rhétorique** renonce à parler « comme » un enfant et à la conception ornementale de la poésie. Il « accorde la priorité aux formes et aux données traditionnelles de l'héritage poétique français ». Jacques Charpentreau en serait le meilleur représentant. Enfin, le modèle **lyrique-imaginaire** réunit des œuvres « moins traditionnelles, moins marquées par une forme régulière » et qui majorent « rythme unique, voix profonde, cohérence de l'imaginaire ». Ce modèle paraît bien illustré par André Rochedy.

On peut toujours être réticent devant des entreprises de modélisation – surtout quand elles s'appliquent aux œuvres poétiques –, contester les **catégories**, les dimensions retenues, voire y repérer l'application de modèles littéraires plus

larges. Il reste que l'entreprise et la « grille » que propose Pierre Ceysson offrent aux formateurs, aux maîtres, une démarche, des outils qui **éclaircent la lecture** des poèmes écrits ou rassemblés pour les enfants. À charge pour eux de ne pas les « dogmatiser », de ne pas perdre de vue leur propos et leur mode de construction.

La dernière partie de l'ouvrage s'intitule « **Que faire ?** ». On n'y trouve pas un ensemble de propositions pédagogiques, didactiques. Plutôt des coups de projecteurs éclairant ou proposant des innovations. Une table ronde réunissant des poètes qui sont intervenus dans des classes. Le compte rendu et la théorisation d'essais de « mise en voix » et aussi de mise à plat (au sens propre, assemblage sur une table des œuvres éparées d'un recueil) de poèmes, par opposition à l'explication de texte classique. Aussi un projet en quelque sorte polyphonique : faire entendre à chacun la voix singulière pour lui du poème en faisant plusieurs fois et à plusieurs entendre sa voix.

Au-delà de l'intérêt de chaque contribution, il est certain que la question liminaire ne recoit que des réponses partielles. Mais peut-être l'équipe de l'IUFM de Lyon envisage-t-elle un second volet de sa recherche qui aille plus systématiquement chercher des réponses « sur le terrain », avec les élèves, les maîtres, comme le posait Jean-Yves Debreuille dans son introduction.

Gilbert Ducancel

- **ENJEUX**. Revue de didactique du français. N° 35 (Juin 1995) : *Le théâtre. Le texte, la représentation*. Coordination : Jean-Pol DE CRUYENAERE, CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur (Belgique)

L'introduction le rappelle : « les différentes méthodes d'appropriation du texte et de la représentation ne s'excluent jamais mais, au contraire, se renforcent mutuellement ». « La distinction (n'a donc ici qu') un caractère strictement opératoire. »

La première partie du numéro est consacrée au **texte**. Jean-Pierre Ryngaert fait d'abord le point sur le **retour au texte**. « Bien des demandes de formation théâtrale émanant du système éducatif concernent actuellement le texte de théâtre », alors qu'il y a quinze ans « elles portaient sur le jeu dramatique. » Ces demandes s'expriment davantage en termes d'« analyse » que de « dramaturgie » et s'accompagnent de souhaits d'ateliers « d'écriture dramatique ». Le « couple lire/écrire » semble donc prendre le pas sur le « couple lire/jouer ».

« Puisqu'il est question du texte, l'enseignant est sur un terrain de compétence, [mais] un malaise plane cependant, à cause de l'ombre du metteur en scène, ce premier lecteur, et du spectre de la représentation. » L'auteur plaide pour une **lecture dramaturgique** qui se situe entre une lecture du texte qui ne tient pas compte du fait qu'il est théâtral et une lecture qui mime celle du metteur en scène. Une lecture « qui saisit le texte « en route ». En route, mais pas en scène. Avec sa qualité de texte qui n'a pas encore subi la grande translation du théâtre, avec ses structures qui appellent l'espace et l'acteur mais qui n'en font cependant pas un texte [...] impropre à la lecture. » Si l'on a accès à la repré-

sentation (dans une salle ou en vidéo), alors « mesurons (les) différences et faisons pleinement travailler la relation texte-représentation dans les deux sens ».

Jean-Pierre Ryngaert propose **deux modalités** de cette lecture. Une lecture « **quantitative** » qui repère et visualise les « changements de lieu », « les parcours des personnages, les interruptions, les interférences, les rencontres ratées... », et qui se garde de tomber dans « un long travail comptable ». Par ailleurs, la « **micro-analyse** », « un regard acéré sur un fragment de texte limité, éventuellement déterminé au hasard ». Référant aux pratiques de Michel Vinaver, Ryngaert souligne que « le pari de ce travail se fonde sur le principe d'une équivalence entre le fragment et la totalité ; l'échantillon placé sous le microscope doit rendre compte de la nature du texte examiné et des principes esthétiques qui le gouvernent ». Réplique par réplique, on aperçoit « la façon dont la parole s'organise et comment le théâtre naît de cette parole ».

Pour finir, Jean-Pierre Ryngaert propose quelques « **opérations de lecture** » qui ne sont pas « autre chose que des pistes ». L'une d'elles relève du dialogisme bakhtinien : « On lit toujours un texte contre (ou avec) tous les autres. » En conséquence, il faudrait conduire les élèves à **se constituer une « encyclopédie personnelle »**, par exemple de « commencements » de pièces. Une autre consiste en un **relevé des informations** qu'apporte le texte, relevé qui débouche vite sur la confrontation entre informations objectives et interprétations. Une autre encore, en relation avec l'approche quantitative, est l'**examen « des vides et des pleins »** qui permet, entre autres, d'aborder une question esthétique fondamentale : pourquoi l'écriture s'arrête-t-elle ici ? Puis le **choix d'un angle d'analyse**. Ce choix dépend des connaissances antérieures des élèves et de leur première approche, intuitive, du texte. Il est mis à l'épreuve, montre ses limites, se démultiplie. Enfin, la constitution d'un **scénario d'actions**. Le travail « sur la relation entre la parole et l'action est essentiel ». Mais il est, en même temps, difficile : l'action est souvent confondue avec « l'activité scénique », certaines actions sont racontées, d'autres sont annoncées et se réalisent ou non... Et puis l'auteur n'écarte pas l'idée de commencer par l'essai du jeu ou de la lecture plurielle à haute voix.

La revue reproduit, ensuite, un texte de Michel Vinaver dans lequel il présente sa « méthode d'approche du texte théâtral » à partir du ralenti de la « micro-analyse » de fragments. Joseph Danan commente ces propositions. Il souligne que « l'analyse de fragment ne saurait être considérée comme une fin en soi. [...] Elle prend tout son sens si elle est suivie d'autres approches [...] et surtout de la lecture de l'œuvre qui permet de vérifier – ou d'infirmer – les hypothèses ». La première partie se clôt sur un entretien fictif entre Christophe Ronveaux et Jean-Pierre Ryngaert, qui réfère cependant à un séminaire que ce dernier a animé et qui le conduit à expliciter, exemples à l'appui, sa « méthode de lecture » de textes de théâtre. On ne dit pas si le personnage est d'accord avec le texte de l'auteur...

La seconde partie est consacrée à la **représentation**. On a posé à une dizaine de **praticiens du théâtre** des questions ayant trait à l'**initiation au théâtre pour de jeunes publics**. Selon eux, « un apprentissage concerté est indispensable. Le premier contact avec la représentation théâtrale a un caractère décisif, parfois redoutable. L'enseignant constitue le médiateur idéal, à consulter, à former ». Pour ce qui est du théâtre en classe, les praticiens considèrent que des ateliers peuvent « aider les élèves à devenir des spectateurs exi-

geants et accroître ainsi leur plaisir ». Par contre, ils mettent en garde contre « la pratique naïve, sans distance par rapport à un simple mime admiratif (souvent maladroit) du théâtre professionnel ». Pour « lire » la représentation, « le contact avec un spectacle concret vaut mieux que toute théorisation. [Pourtant] si la sémiologie "dure" a vécu, il faut connaître les règles, sinon on passe à côté de l'essentiel. » Enfin, de la fréquentation de la représentation naît, « de spectacle en spectacle, une culture théâtrale personnelle. [Le spectateur cultivé] devient un interlocuteur, un destinataire privilégié ».

Jean-Marie Piemme, dramaturge et écrivain, professeur à l'Institut des Arts du Spectacle, souligne l'intérêt des **ateliers de théâtre** à l'école. « On lit des textes, certains morceaux de textes, on les monte.[...] On n'est pas tenu par des problèmes de distribution. Il y aura trois Rodrigue, il y aura deux Chimène. Ateliers en relation avec des professeurs, mais aussi avec des professionnels. » À propos des **animations**, Piemme s'insurge : « Je conteste violemment l'idée que les professeurs ne sont pas capables de faire leur travail. Je crains que l'on donne trop souvent un caractère exceptionnel à la venue de l'animateur. » La meilleure animation, c'est la lecture des pièces, « une lecture à la table, complètement "sauvage". [...] On commence à discuter une fois que la pièce a été lue, on élimine les ambiguïtés, les fausses questions. [...] À partir de là, on devient un spectateur potentiel qu'on peut guider. » Enfin, Piemme considère qu'il ne faut pas préparer les élèves à assister à une **représentation théâtrale**. Pas de « grammaire préétablie », de « terrorisme du sens ». « Le sens, ça vient en bout de compte, ça vient en bout de parcours. [...] Prendre d'abord ; après, essayer de comprendre. [...] Faire des paquets de sens qui se reconstituent. » Puis, « on laisse passer six mois... On va relire la pièce. Reconstituer à partir des éclats, des fragments de ce qui reste, une mémoire...[...] Faire aussi s'entrechoquer plusieurs spectacles, tisser des rapports entre des spectacles qui n'avaient apparemment rien à voir, des esthétiques différentes. »

Yannic Mancel, professeur au Centre d'études théâtrales de l'université de Louvain, se déclare, quant à lui, nettement plus favorable à l'**enseignement** aux élèves d'un certain nombre de « clés ». Évoquant le « studio-école » qu'il avait mis en place à Evreux : « Je faisais un cours d'histoire du théâtre, de dramaturgie, avec des commentaires de diapositives, avec lecture de documents, avec un approfondissement théorique. [...] On luttait contre l'idée d'une transparence, d'une immédiateté de perception de l'objet artistique. Pour nous, il y avait toutes sortes de médiations, très codifiées, à décrypter. » Pour Mancel, une représentation doit être préparée par les professeurs et il est souhaitable que leurs études universitaires leur permettent de « dominer la pédagogie du signe » qui les rende capables de décrypter lieux, espaces, mouvements, gestes... L'après représentation consiste à « discipliner la mise en commun des niveaux d'analyse » : définir l'espace, « parler des éléments fixes de la scénographie avant de parler des éléments mobiles... parler des éléments de signification permanents avant de parler des effets de signification variables et occasionnels. »

Pour finir, **ENJEUX** présente des **témoignages d'enseignants** racontant « leurs stratégies, leurs démarches pour faire de leurs élèves de jeunes spectateurs actifs et curieux ». Il en ressort que « la vénération pour la sémiologie théâtrale [...] a presque complètement disparu du discours didactique. Le droit à la rencontre subjective et à l'expression « sauvage » d'impressions [après la représentation] est affirmé avec force. » Mais si « on va au théâtre », surtout « on fait

du théâtre » en classe, dans l'établissement scolaire. À ce plan, « la pratique théâtrale reste [avant tout] un moyen de faire progresser les individus-élèves dans la connaissance d'eux-mêmes et dans l'affirmation d'une personnalité en relation avec autrui ».

La place manque pour rendre compte des nombreux témoignages réunis. Ce que nous voudrions souligner, c'est que, si leur intérêt, l'implication de leurs auteurs sont leurs traits communs, ils présentent **une palette d'initiatives, d'activités extrêmement diversifiées**. Il est évident que ces enseignants n'obéissent pas tous aux mêmes motivations, n'adoptent pas les mêmes principes de démarches, ne mettent pas à contribution les mêmes références. Par ailleurs, si des recoupements existent avec les positions exprimées par les praticiens, nombre de différences voire de divergences se manifestent aussi. Quant à ces praticiens eux-mêmes, les deux prises de position à qui nous avons fait un sort montrent qu'ils sont également loin d'être d'accord entre eux.

La richesse de ce numéro d'*ENJEUX* est de présenter au lecteur ces témoignages, ces prises de position telles qu'elles sont, diverses, divergentes, parfois contradictoires. Resterait à les analyser, à essayer de rendre compte des décalages, des oppositions. Resterait aussi, selon nous, à décrire et théoriser davantage la dialectique entre le texte et la représentation. Ce numéro n'y aurait pas suffi. Le thème abordé conduit à poser la question didactique des rapports entre les pratiques enseignantes et des pratiques sociales, ici celles des écrivains de théâtre, des metteurs en scène, des acteurs. Un futur numéro de *REPÈRES* ouvrira ses colonnes à des chercheurs qui ont pris cette question comme objet. Cette livraison d'*ENJEUX* offre déjà un riche corpus et dessine quelques pistes didactiques.

Gilbert Ducancel

RAPPORTS À L'ÉCRITURE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

- BARRÉ-DE MINIAC Christine, CROS Françoise, RUIZ Jacqueline (1993) : *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, ESF et INRP, Coll. Sciences de l'Éducation.

Il ne s'agit pas ici d'une approche didactique, fût-elle descriptive. Les auteurs se situent, selon leur expression, « en amont ». Leur recherche s'inscrit dans une « **problématique anthropologique** », c'est-à-dire une « problématique de la différence » et relève de l'**ethnologie**. Les terrains pris en compte, ceux qui les occupent sont donc en quelque sorte considérés comme des territoires et des peuplades dont on compte qu'ils soient le « révélateur de ce qui est l'objet de ce livre : **l'écriture comme pratique culturelle et scolaire** ». D'où le choix d'explorer des terrains hypothétiquement très contrastés et, cependant, significatifs. Le but étant, comme dans toutes les recherches relevant de ce champ,

de mettre à jour des comportements et des représentations qui fassent système.

Les deux territoires sont des **collèges**. L'un est celui de « Sarres-sur-Seine », en banlieue parisienne, l'autre celui du collège « Sénèque », dans un quartier universitairement et culturellement favorisé de Paris. Ce sont, bien sûr, des noms de code : les peuplades qui les habitent vivent encore... Et le livre commence par le récit (en travelling avant) de la première approche, de la première entrée des exploratrices dans chacun des territoires. Que les auteur(e)s nous pardonnent cette image – à laquelle l'emploi d'« indigènes » dans le titre du premier chapitre nous incite d'ailleurs. Elle vise à souligner la distance entre leur perspective et la nôtre, ce qui ne fait, finalement, que souligner l'intérêt pour les didacticiens de connaître la leur.

L'objet de l'interrogation des chercheurs « n'est pas tant l'écriture en elle-même » considérée comme « un savoir, un système ayant une existence objective qui préexiste à l'individu concret » que le **rapport** à ce savoir, défini comme l'ensemble des « images, représentations, attentes, jugements que chaque utilisateur se forge » et qui constitue un « système mobile et évolutif, multiple et complexe ».

À partir de cela, les questions qu'ils se posent nous concernent au premier chef. Que deviennent, dans le contexte de l'école qui transmet valeurs et significations spécifiques de l'écrit, significations et valeurs liées aux activités quotidiennes et sociales auxquelles l'enfant participe comme acteur et spectateur ? En particulier dans leur famille ? Les différents groupes sociaux ont-ils les mêmes pratiques, le même rapport à l'écrit ? Ont-ils la même perception, la même reconnaissance, la même acceptation des pratiques de l'écrit à l'école, du rapport à l'écrit qui prévaut à l'école ?

Pour répondre à ces questions, les auteurs ont observé en continu une classe de 6ème et une classe de 3ème de chaque collège, dans toutes les disciplines, pendant une semaine, puis ont procédé à des entretiens semi-directifs avec des professeurs (6 dont 2 de Français ; 5 dont 1 de Français), des parents (5 d'un côté, 8 de l'autre) et des élèves (8 dans chaque établissement), tous volontaires. Bien entendu, l'analyse ne pouvait être qu'empirique et qualitative.

De l'observation des classes, il ressort que « les écritures de longue haleine » ne se font pas au collège mais à la maison. En conséquence, **les élèves « ne peuvent savoir »** que l'écriture se travaille, se façonne, **qu'écrire, c'est réécrire**, d'autant que l'enseignant ne se présente jamais comme un « travailleur de l'écriture », mais comme transmetteur d'un savoir et d'un modèle. Les élèves, en temps scolaire, prennent le cours (dictée, copie, prise de notes), subissent des interrogations écrites, font des exercices, recopient des corrections magistrales.

Ce panorama est à moduler quelque peu selon que l'on est en 6ème ou en 3ème. Dans cette dernière classe, si les élèves écrivent la même chose qu'en 6ème, ils sont moins encadrés, moins guidés par le maître. Il est davantage à moduler selon chacun des deux collèges. Dans l'ensemble, à Sarres sur Seine, les élèves prennent davantage les cours, la correction des exercices est davantage faite collectivement, les consignes sont plus strictes et uniformes. À Sénèque, c'est l'inverse ; en particulier, une place plus importante est faite à la correction individuelle des travaux faits à la maison.

Apparemment contradictoirement, **les professeurs** de Sarres sur Seine déclarent un intérêt plus grand pour l'écrit et la pédagogie de l'écrit, alors que leurs collègues de Sénèque sont plus sensibles aux exigences de l'institution, en particulier à celles que fixent les examens.

Les parents de Sénèque montrent une grande connivence avec les professeurs de leurs enfants. Pour eux, l'écriture est liée avant tout au travail intellectuel. À partir de là, listes, agendas, lettres et écrits professionnels sont dépourvus d'intérêt, et l'écriture littéraire est soit un amusement de jeunesse, soit, surtout, une affaire de spécialistes ! Les parents de Sarres sur Seine ont un discours qui correspond en certains points avec celui des professeurs du collège, mais pas avec les pratiques de ceux-ci. Pour eux, écrire c'est « pouvoir dire tout » : les courses à faire, les nouvelles de la famille, son histoire, ses émotions, ses espoirs... Ils ont de fortes attentes en la matière par rapport à l'école et certains expriment leur déception (l'école est coupée du monde, réfrigérante, les écrits qu'on y produits n'ont pas de vraie visée...).

Les entretiens avec les élèves de Sénèque révèlent un compromis réussi entre « réalisme scolaire et désir d'écrire ». Au collège, ils « assurent » de manière efficace, se centrent de plus en plus sur l'écriture scolaire qu'on y attend. Les élèves de Sarres sur Seine quant à eux oscillent de manière beaucoup plus aléatoire entre les deux pôles. Ils perçoivent moins nettement les attentes scolaires et les articulent moins bien avec l'écriture extra-scolaire. Comme pour leurs parents, écrire, c'est, pour eux, « **dire tout** », et s'ils le font hors temps scolaire (histoires, poèmes, essais...), ils souffrent du manque de diversité des écrits demandés au collège.

Tous les élèves, de Sénèque comme de Sarres sur Seine, considèrent que la « vraie » écriture est celle qui engage un fort investissement personnel, qui vous fait exister **comme sujet**, comme auteur, et que le lieu de cette écriture n'est pas le collège... Tous s'y adonnent, ceux de Sarres sur Seine au moins autant que les autres. Voilà qui va contre bien des idées reçues dans l'opinion publique mais aussi chez nombre de professeurs.

De cette recherche nous paraissent ressortir deux problèmes essentiels :

- un **problème pédagogique**, celui de la plus ou moins grande connaissance, prise en compte, concordance des rapports des partenaires à l'écrit et à l'écriture. Il est, à ce plan, classique de dire que trop de discordance crée un fossé, un dialogue de sourds, mais qu'une adéquation complète n'est pas non plus source de dynamique d'apprentissage. Les propositions des auteurs, à ce plan, restent fort générales : ils souhaitent que les professeurs s'adressent à leur public moins intuitivement, avec davantage de distance, de réflexion. Il est indéniable que leur ouvrage peut y aider. Mais il faudrait aussi que la formation initiale et continuée des professeurs attire leur attention sur cette question, en fasse apparaître les enjeux, leur offre une méthodologie et des outils ;

- un **problème didactique**, celui des finalités de l'écriture au collège, des écrits qu'on fait produire dans les murs, hors les murs, du traitement qui en est fait (évaluation formative et réécriture / rappel de normes et évaluation sommative), de la place faite à la diversification des productions et à l'investissement personnel. Le diagnostic des auteurs est plus que pertinent. Les solutions le sont aussi (se tourner du côté du scripteur et du processus, mettre les élèves en contact avec des professionnels de l'écriture, changer les rapports M-E et E-E dans la classe), mais elles ne sont pas didactiques, plutôt, encore une fois,

pédagogiques et psychologiques. Rappelons un récent ouvrage didactique auquel nous avons consacré une note dans le numéro précédent de *REPÈRES* : Sylvie Plane : *Écrire au collège*, Nathan. On y trouve une bonne partie de ce qui manque ici. Mais les auteurs nous avaient prévenus : leur recherche n'est pas de didactique. Elle nous concerne pourtant au premier chef.

Gilbert Ducancel

■ **BARRÉ-DE MINIAC Christine (1995) : *Genèse du rapport à l'écriture*. Lyon, Voies livres, 71**

L'ouvrage renvoie à une recherche INRP qui a fait suite à celle dont rend compte *Les collégiens et l'écriture*. Le cadre théorique, la méthodologie sont semblables. Mais ici il s'agit d'étudier « la genèse du rapport à l'écriture », rapport que l'enfant, « acteur social », « élabore dans le cadre des interactions familiales et scolaires », rapport constitué d'« images et de représentations, mais aussi de modes et de degrés d'implication dans l'écriture ».

Pour ce faire, **deux groupes d'enfants** ont été observés **durant trois ans, de la Moyenne section de Maternelle au Cours préparatoire** : 32 élèves d'une école privée du centre de Paris dont les parents sont cadres supérieurs ou ont des professions libérales ; 47 élèves d'écoles de banlieue dont les parents sont ouvriers et employés.

Les **parents** ont été **interviewés** afin de connaître les significations culturelles qu'ont pour eux l'écriture et les écrits. Tous s'accordent pour dire que l'écriture est moyen d'expression et de communication et qu'ils la pratiquent dans le domaine personnel et dans le domaine professionnel. Mais les parents de banlieue lient spontanément écriture à scolarité et font entrer dans les pratiques familiales l'initiation à l'écriture et l'aide aux devoirs, alors que les parents de l'école parisienne mentionnent davantage des pratiques familiales centrées sur la vie sociale des enfants. En ce qui concerne le rapport entre écriture et école, ces derniers mettent essentiellement en avant « l'apprentissage en général, l'épanouissement, l'ouverture de l'enfant ». Les parents de banlieue, eux, soulignent davantage les enjeux sociaux de l'apprentissage (« travailler », « avenir », « métier ») et réfèrent davantage à la discipline scolaire, aux habitudes et aux rites scolaires relatifs aux outils, supports, types d'exercices.

L'**observation** des classes révèle « **des pratiques contrastées et paradoxales** ». Relevons en les traits essentiels

- dans l'école privée parisienne : dès la MS, les élèves ont des outils personnels. Les travaux sont essentiellement individuels et menés selon des rythmes individualisés. Les consignes sont explicitées avec précision et les élèves sont entraînés à nommer et décrire actions et tâches ;

- dans les écoles de banlieue : les élèves usent d'outils et de supports collectifs. Les mêmes travaux sont effectués par tous en même temps et au même rythme. Les aides individuelles ne sont qu'occasionnelles. La priorité est donnée à la découverte de la tâche par les élèves ; le maître n'intervient que sur demande ou en cas d'erreur. L'accent est mis sur l'activité, la découverte des élèves, l'utilisation autonome des ressources disponibles, la coopération entre élèves.

Christine Barré-de Miniac pointe d'abord un « **paradoxe** » (seulement apparent nous semble-t-il) : les maîtres de banlieue ne sont pas au courant « des évolutions sociologiques des représentations parentales » et veulent faire « naître ou restaurer le désir de communiquer et de s'exprimer » des enfants. Peut-être qu'effectivement ces maîtres ont une représentation obsolète des rapports des familles modestes au langage, mais nous ne voyons pas en quoi leurs objectifs et une pédagogie de la découverte individuelle et collective – recommandée par les textes officiels – nuiraient à la structuration d'un rapport favorable à l'écriture qui prenne en compte les fonctions sociales et les valeurs culturelles de l'écrit. Mais...

L'auteur souligne ensuite une « **contradiction** » entre « l'accent mis sur l'activité de découverte » et « un mode de guidage qui tend à l'uniformisation ». Mais l'examen du (court) extrait du corpus d'observations reproduit montre qu'en banlieue, en fait, au moins la moitié des activités ne sont pas de découverte (exercices d'application, textes utilisés surtout comme réservoir de mots à reconnaître et apprendre, dictées de mots, etc.). De plus, le concept de « pédagogie de la découverte » nous paraît bien flou. En tout cas, ici, il n'a rien à voir avec un enseignement par résolution de problèmes. Par contre, il y a effectivement des caractéristiques de l'enseignement observées en banlieue qui posent question : pas de différenciation des tâches ni de leurs modes d'exécution ; l'étayage du maître et la médiation par les pairs ne semblent pas s'exercer sur les élèves qui en ont le plus besoin ; les jugements évaluatifs sont globaux et sommatifs, jamais diagnostiques ni formatifs, jamais critériés. À ce plan donc, il y a bien problème.

Enfin, les chercheurs ont procédé à une **évaluation continue des apprentissages**, dès la MS, sous forme d'épreuves individuelles (reconnaissance de documents avec / sans écrit ; reconnaissance d'échantillons d'écritures étrangères ; production libre sans modèle...). Nous ne rendrons compte ici que de l'essentiel. La connaissance de l'écrit et le désir d'écrire sont très précoces aussi bien en banlieue qu'à Paris. L'acquisition des « us et coutumes » de l'écriture (outils, supports, postures...) est plus lente en banlieue qu'à Paris. La découverte des contraintes de l'écrit et de l'écriture qui se fait au CP est moins aisée en banlieue. Par contre les élèves de banlieue sont plus prolixes, prennent plus de risques jusqu'au CP quand on leur offre d'écrire ce qu'ils veulent (prénoms, noms, petites phrases, bribes de récits ou petits récits complets). L'auteur interprète ces différences par le fait que la pédagogie de la découverte éveillerait moins chez les élèves la conscience des contraintes de l'écrit. Nous avançons les mêmes objections que précédemment à cette interprétation. En tout cas, l'enseignement par résolution de problèmes pratiqué dans les classes ayant participé aux recherches INRP RESO puis META conduit à la prise de conscience et à la maîtrise progressive des contraintes de l'écrit comme composante de l'ensemble complexe de compétences qui constitue le « savoir écrire ». On pourra se reporter à ce propos aux numéros 78, 2 et 9 de *REPÈRES*.

Il reste que Christine Barré-De Miniac souligne à juste titre qu'on observe moins d'explicitation, de structuration, de verbalisation des tâches et des consignes là où la demande et la dépendance par rapport aux apprentissages scolaires sont les plus fortes, là où la distance est la plus grande par rapport à la langue et aux pratiques scolaires. Elle souligne aussi qu'on observe une forte

tendance à l'uniformisation des rythmes, des activités, des procédures là où la population est la plus diversifiée culturellement. Mais cette population est aussi celle qui appelle de ses vœux un enseignement transmissif. Il est certain que l'auteur met ainsi le doigt sur un nœud de problèmes importants. On ne peut que partager son espoir que la formation des maîtres les rende davantage capables d'observer et d'analyser leurs pratiques et leurs représentations en relation avec les attitudes, les représentations et les pratiques des élèves et de leurs parents.

C'est ce qu'ont tenté C. Barré-De Miniac et une équipe de formateurs lors d'une université d'été organisée en 1991 par l'ENS de Fontenay-Saint Cloud, le CAFOC de Versailles et l'INRP. Nous renvoyons nos lecteurs aux actes de cette université : BARRÉ-DE MINIAC Christine et BOURGAIN Dominique (Coord.) (1994) : *Écrire et faire écrire*. Cahiers de Fontenay, Hors collection, ENS Fontenay-Saint Cloud. On y trouve cinq conférences inaugurales de C. Barré-De Miniac, A.-M. Chartier et J. Hébrard, F. Cros, M. Dabène et D. Bourgain, puis la description d'ateliers d'écriture sous-tendus par des démarches différentes (A. André, R. Guibert).

Gilbert Ducancel

SUMMARIES

THE TEACHING OF LITERATURE : ELEMENTS FOR DISCUSSION

- Elements of reflection on the status and the functions of literature in the didactics of french at primary school

Yves Reuter, université Charles de Gaulle Lille III-Equipe THEODILE

Using official texts, we first of all attempted, in this study, to determine exactly the status that the teaching of literature has at primary school. Several striking features emerge as a result including an omnipresence of literature which is widespread, of a diverse nature, of increasing importance throughout the primary school curriculum and whose mode of being is not challenged. But a more extensive analysis enables us to observe that literature is called into question in an implicit manner concerning which several explanations are put forward. On this basis, some propositions are put to discussion regarding the teaching of literature : choosing its definition ; making the distinction between the teaching / the learning of french and that of literature ; four possible objectives : 1/ developing reading and writing skills, 2/ building-up literature as an object of knowledge, 3/ developing methodological skills, 4/ helping pupils to express themselves and develop their personalities.

Nick Crowther and Gilbert Ducancel

READING LITERARY TEXTS : THE PROCESS OF QUESTIONING AT WORK

- Approaching and designating literary characteristics at primary school

Francis Marcoin, université d'Artois, Centre de recherches littéraires Imaginaire et Didactique

This article intends to study literary characteristics using an approach of fiction rather than an aesthetic or formalist one, in so far as fiction creates problems in the learning process. Indeed, fiction does not conform to standard communication and conversation rules and requires of its novice reader that he not only understands fiction rules but also adheres to them. The chosen approach involves setting up classroom situations characterized by oral interaction relating to problematic texts or texts made problematic due to the teaching process ; its aim is to bring out a "meta-understanding".

Joanna Pritchard and Gilbert Ducancel

- Reading and assessing literary characteristics : understanding considered as an event

Pierre Sève, IUFM de Clermont-Ferrand

Rather than using a *priori* ideas on literature as a starting point, we think it preferable to attempt to listen to what children can teach us when they are reading literary works. Focusing on three processes, we wish to demonstrate how young children have been able to play a part in the practice of interpretation, and how, in doing this, they have built up the notions which are usually used to describe the literary area. We would like to set up our thesis using their experience as a basis : teaching literary characteristics is teaching how to interpret. Experiencing such an understanding enables us to consider in a different light and retrospectively the elaborated tools as concepts which form the basis of literature.

Joanna Pritchard and Gilbert Ducancel

- Aesthetic experience and cognitive development in the "response" to youth literature

Monique Lebrun, université du Québec, Montréal

The aim of the present text is to describe a way of teaching literary texts, the "reader's response", inherited from the United States, and to illustrate how it works using the results of an experiment carried out in primary school classes. In the first part, we set out this theory, relating it to aesthetic interpretation of reading and showing the ways in which it throws new light onto our conception of the reader. Rosenblatt's foundational work is mentioned in particular. There then follows an analysis of the LALA (Accompanied Reading, Mastering of Literature : Lecture Accompagnée, Littérature Apprivoisée) project, which ran for four years from the third to the sixth year classes of primary schools in Quebec, operating on the basis of the response theory. We point out its objectives, its methodology - qualitative in nature - and the basic tools involved. In conclusion, it will emerge that if taking the reader into consideration opens new avenues, it will in turn necessitate a reassessment of the hitherto rigid pedagogical rules existing between the teacher and the pupils as well as a redefinition of methods and class reading lists.

Maxwell Hepburn and Gilbert Ducancel

- What happens to children's literature when it is read to nursery school infants ?

Francis Grossmann, université Stendhal-Grenoble III ; équipe de recherche LIDILEM/IVEL

Books designed for small children cannot be analysed without considering their own specific communicative status, nor the context in which they are used. Here we present some results from an interview and questionnaire-based survey which was carried out at nursery and infant school level. Working from a study of the class'book list and individual texts, our aim is to come to a better understanding of the way in which children's books are used in the process of verbal interaction during sessions where the teacher reads texts out-loud.

Maxwell Hepburn and Gilbert Ducancel

THE TEACHING OF POETRY : STATEMENT AND PROSPECTS

- "At the coming to life of words, at the heart of things" : INRP research into poetry in the 1970s

Françoise Sublet, université de Toulouse-Le Mirail, Sciences de l'éducation

Within the context of INRP research conducted in the 1970s on the re-building of the teaching of french in primary school, innovations and descriptive research have been carried out regarding teaching practices in poetry and their effects on children's written work. The research group concerned has developed a series of questions setting out theoretical approaches in linguistics, psychology and sociology, thus defining poetry as "form-meaning" and increasing the attention paid to words, reality, oneself and others in a given society. We present this study as an account of class innovations and of the description of poetic characteristics in children' written work. A final thought on the contribution and the limits of this research, the present state of didactical practices and trends as well as on future prospects is put forward.

Joanna Pritchard and Gilbert Ducancel

- The reading of poetry at primary school. A possible process : the reading of a complete work of poetry

Jean-Pierre Siméon, IUFM de Clermont-Ferrand, poète, Prix Apollinaire

When poetry at school is taken into consideration, specific problems are encountered which can be illustrated by two extreme and contradictory stand-points : either, by regarding the inner-meaning of the poem as sacred, teachers prevent themselves from touching it, or they reduce it to a text which functions in a particular way and whose mechanisms they describe without feeling. We refuse to enter into this awkward debate and deem it necessary to reconcile a free and personal as well as a detached and analytical approach to the poem. We put forward the hypothesis that the reading of complete works of poetry at primary school could be the place for this reconciliation. We set out the objectives and the different forms of such a process on the basis of experiments carried out in CE1 (7 year olds) and CM2 (10 year olds) classes.

Nick Crowther and Gilbert Ducancel

WRITING "LITERARY" TEXTS : BETWEEN NORM AND ORIGINALITY

- The Child's written work and literary pieces of writing

Bernadette Gromer, IUFM d'Alsace

This article, situated on the fringes of INRP research focusing on the revision of written work at primary school, is presented as a piece of reflection on school written work said to be of a "literary" nature : it deals with the problems encountered in giving it a definition, how it is taught and the conditions to be satisfied in order to produce such work.

Using some studies which deal with this subject as well as many pieces of pupil's written work, the article will outline the effects of some procedures designed to assist the pupils and help them to improve their work. It will also summarize the latent misunderstanding linked to the contrast between the nature of demands made at school and the child's genuine capabilities.

It's main contribution is to open up the field of observation that children's written work offers, in order to encourage new teaching practices which give more consideration to the specific nature of this written work. At the same time, these practices would be ambitious in their objectives, aiming to enable pupils to write "literary" pieces of work.

Nick Crowther and Gilbert Ducancel

- Narrator and point of view or how to recount

Denis Dormoy, IUFM d'Amiens-Beauvais ; équipe THEODILE Lille III

This work came about as a result of the difficulties observed in children when producing long pieces of written work, consistent with their type, and in their handling of a mode of narrative which is clear or homogeneous. It first of all describes the Lintvelt theory on types of narrative work which appears for the moment to be the most complete. It then considers in what ways this theory can be put to use in order to analyse pupils, mistakes and especially to create new and essential skills in the reading and writing of "literary texts". It uses corpuses of youth literature and writing produced in workshop or class situations and attempts to demonstrate the relevance, from the pupils' point of view, of reflecting upon narrative work.

Nick Crowther and Gilbert Ducancel

- From "evaluating practices" to "reviewing practices" : what status can be accorded to "literary" writing ?

Catherine Tauveron, IUFM de Clermont-Ferrand, INRP-REV

The principles and practices of formative evaluation of written work are sometimes deemed to be not very compatible with the emergence of a specific and "original" type of writing. When we look back at two completed pieces of INRP research ("Practices of evaluating written work" and "Reviewing written work"), we are able to understand the reasons for which the originality question was initially kept from discussion and which then later lead to attempts to deal with it. It also enables us to show that the founding principles (providing the writer with material and intellectual tools : a condition of his freedom ; writing : an area where constraints but especially choices exist) in no way prevent the pupil from producing literary written work. However, the existing practices, inspired from the research carried out, have in effect mistaken this process of providing the writer with tools for a normalisation process and have reduced the area of writing to one where constraints alone exist. Although forming potential authors can in no way be the aim of the primary school, four propositions are put forward in order to try to reconcile in class the writing and rewriting work using criteria and tools, with the area of freedom.

Nick Crowther and Gilbert Ducancel

PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

DIDACTIQUES

DE L'

EVALUATION À LA RÉÉCRITURE

Groupe EVA

Préface d'Hélène Romian

« *Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage.* »

Trois siècles après ce précepte de Boileau, un groupe de chercheurs s'est penché sur une des compétences clés de l'apprentissage de la production d'écrits : savoir revenir sur son texte en vue de le réécrire pour assurer sa meilleure conformité au projet d'écriture. Véritable complément d'*Évaluer les écrits à l'école primaire*, cet ouvrage aborde la réécriture sous toutes ses « formes » (types d'écrits, problèmes didactiques, etc.) et offre à tout enseignant des itinéraires pratiques et théoriques pour l'aider à concevoir des apprentissages adaptés à ses élèves



HACHETTE
Éducation

Disponible en librairie ou
par correspondance auprès du Service des Publications de l'INRP
Prix public (TVA 5,5 %) : 135 francs

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

.....

Localité Code postal

Date Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Abonnement	Du 1/08/96 au 31/07/97
	France (TVA 5,5 %) : 163 F. TTC Corse, DOM : 157,74 F. Guyane, TOM : 154,50 F. Étranger : 190 F.

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N ° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 87 F. / ex du 1/08/96 au 31/07/97

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]

REPÈRES numéro 13, nouvelle série

Lecture et écriture littéraire à l'école

La maîtrise de la langue invite les enseignants à « initier les élèves par la lecture et l'écriture à la fréquentation des œuvres littéraires ». Mais comment les fréquenter sans se donner les moyens de saisir leurs particularités ? L'école ne peut-elle se donner aussi pour objectif d'initier les élèves à la pratique de l'interprétation, à la découverte de l'univers fantasmatique ou langagier d'un auteur ?

Au-delà encore, peut-elle et à quelles conditions envisager une didactique de l'écriture littéraire ? Ce numéro présente des interrogations et des réponses tirées de recherches passées ou en cours.

Sommaire

- **Présentation du numéro**
par Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
et Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand et INRP Français 1er degré
- **L'enseignement de la littérature : éléments pour un débat**
Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école
par Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
- **Lire le littéraire : le questionnement à l'œuvre**
Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire
par Francis MARCOIN, Université d'Artois, Arras
Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement
par Pierre SEVE, IUFM de Clermont-Ferrand
Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature de jeunesse
par Monique LEBRUN, Université du Québec, Montréal
Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ?
par Francis GROSSMANN, Université Grenoble 3, LIDILEM/IVEL
- **L'enseignement de la poésie : bilan et perspectives**
« Au vif des mots, au cœur des choses » : recherches INRP en poésie dans les années 70
par Françoise SUBLET, Université de Toulouse Le Mirail
Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète
par Jean-Pierre SIMÉON, poète, IUFM de Clermont-Ferrand
- **Écrire le littéraire : entre norme et originalité**
Le texte de l'enfant et l'écrit littéraire
par Bernadette GROMER, IUFM d'Alsace, INRP « REV »
Narrateur et point de vue ou comment raconter
par Denis DORMOY, IUFM d'Amiens, équipe Théodile (Lille III)
Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ?
par Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand, INRP « REV »
- **Actualité de la recherche en didactique du français langue maternelle**
Mireille BRIGAUDIOT, Marie-Alix DEFRANCE et Gilbert DUCANCEL ; Jacques CRINON

Notes de lecture

Francis GROSSMANN, Catherine TAUVERON, Mireille BRIGAUDIOT, Gilbert DUCANCEL

Summaries



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. 01 46 34 90 00