

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 Tauveron

■ 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.