

En (se) lisant, en (s')écrivaint : quels dispositifs d'écriture de soi en tant que sujet lecteur sont possibles dans les pratiques ordinaires de la classe à différents niveaux de notre institution ?

Danielle Dubois-Marcoin et Christa Delahaye, INRP, équipe Littérature et enseignement

Comment, à l'école, l'écriture de soi lisant peut-elle entrer en interaction féconde avec le débat collectif, avec les apports de l'enseignant et permettre à chaque élève de véritablement se constituer comme sujet lecteur ? Comment dépasser une alternance uniquement rituelle entre temps d'oral et temps d'écrit, comment amener, à travers l'écrit, à un parcours qui procède par accommodement progressif et personnel du sujet lecteur au texte et aux échanges auxquels il donne lieu au sein de la classe ?

Inviter les élèves à s'écrire en train de lire aux différents moments de l'appropriation d'un texte, c'est leur permettre d'abord de chercher à prendre prise sur celui-ci (ne serait-ce qu'en constatant simplement son étrangeté, sa résistance) et leur permettre ensuite de se ménager des temps de reprise, de « raccommodement », voire de méditation sur leur propre cheminement de compréhension et d'interprétation. Quels dispositifs didactiques imaginer qui fonctionnent comme miroirs permettant la réflexion constructive du lecteur, de son activité créative et de sa sensibilité ? Quelle relation pédagogique installer au sein du groupe classe ?

Introduction

Comme chacun peut le constater, on assiste depuis un certain nombre d'années à l'émergence de la notion de sujet lecteur dans le champ des recherches en didactique de la littérature, qu'il s'agisse du premier ou du second degré. Concernant l'école primaire, les recherches conduites à l'INRP par l'équipe placée sous la direction de Catherine Tauveron ont mis sur le devant de la

scène la question de l'interprétation (processus de construction du [des] sens dans le cadre d'une négociation, à la fois personnelle et régulée, passée par le lecteur avec le texte littéraire) là où on l'on envisageait encore trop souvent et de façon trop univoque la lecture en terme de compréhension (essentiellement littérale ou factuelle), même si des propositions avaient déjà été avancées par les uns et les autres depuis un certain temps¹. Et l'on se réjouit que les textes d'application aux programmes de 2002 reconnaissent l'activité d'interprétation comme une composante nécessaire de l'activité de lecture, s'agissant d'ouvrages de littérature.

Plus largement, le colloque organisé par Annie Rouxel et Gérard Langlade à Rennes en 2002, ou encore les écrits d'Alain Viala (*L'enseignement littéraire* 2005) montrent que ce sont bien tous les niveaux de l'institution scolaire qui sont concernés par l'attention portée à la réception des textes dans le cadre de l'enseignement de la littérature.

La question de la prise en compte effective de cette centration sur le récepteur dans la conduite quotidienne de la classe de littérature reste cependant posée : dans quelle mesure les pratiques d'enseignement des maîtres, et les modalités d'évaluation (dans la continuité de l'année scolaire ou dans le cadre des examens ou des tests nationaux) ont-elles été réellement infléchies pendant ce temps ? Par ailleurs, et de façon complémentaire, qu'en est-il de la prise en compte de l'élève comme sujet scripteur/auteur dans le cadre ordinaire de la classe et en dehors des espaces décrochés que constituent les ateliers d'écriture conduits la plupart du temps en partenariat avec un intervenant extérieur, considéré comme professionnel de l'écriture personnelle à dimension artistique, ce que ne serait pas forcément l'enseignant ?

Attribuer aux élèves un véritable statut de lecteur/auteur, les amener à s'attribuer ce statut et à le construire clairement dans le cadre des pratiques ordinaires de la classe, cela devrait permettre de réviser des formes d'enseignement qui ne s'appuient pas assez sur l'implication personnelle des élèves dans leurs apprentissages, sur leur représentation de soi en tant que sujet apprenant.

Si, dans un souci de métacognition, on peut amener l'élève à considérer l'activité de lecture, au moins pour une part, comme celle de la lecture de soi en tant que sujet lecteur (et plus largement en tant que sujet tout simplement), comment et pourquoi envisager l'écriture de soi dans cette perspective à l'occasion des activités de lecture ? Quels dispositifs d'écriture de soi mettre alors en place dans les classes, en fonction des textes lus, renvoyant à (ou entraînant) quelles postures de lecture ? À quelles conditions ces dispositifs deviennent-ils véritablement opérationnels ? C'est ce que nous voudrions ici développer, à partir d'expériences conduites en classe dans le cadre des recherches en cours

1 Cf. la contribution de Francis Marcoïn et son équipe d'Arras à la recherche INRP conduite par Hélène Romian, « Pédagogie, résolution de problème », appliquée à la lecture de textes de littérature autour des années quatre-vingt-cinq.

de l'équipe « Littérature et enseignement »² à l'INRP. Les quelques éléments de réponses que nous tenterons d'apporter seront orientés à la fois sur les élèves et sur les enseignants.

1. L'appropriation des textes est une affaire de temps

La lecture d'un texte de littérature en classe se déploie dans un espace de temps qui peut prendre une certaine ampleur à partir du moment où l'on considère que le maître doit orchestrer lecture, investigation et relecture, diverses formes d'apports, pour amener l'élève à des remises en jeu successives de sa relation au texte, à des « rejeux » (comme on le dit en atelier d'expression dramatique) dans le cadre des échanges nourris entre les différents membres du groupe constitué autour du texte. Pour peu que la classe fonctionne effectivement comme un terrain de construction et d'échange, les sujets lecteurs de la classe, en se frottant aux autres lecteurs, ne constituent que progressivement leur propre lecture/palimpseste du texte proposé. C'est du moins ce que l'on pourrait souhaiter.

En effet, même (et surtout) chez un lecteur expert et doté d'une solide culture, il n'y a jamais (sentiment) de saisie immédiate et définitive d'un texte de littérature à la première lecture. Le texte littéraire n'est jamais (senti comme) tout à fait transparent du fait même qu'il a pour vocation d'être lu par une multitude virtuelle de lecteurs, ce que prend en compte le lecteur réel de littérature, amené ainsi à interroger sa propre lecture en se considérant comme partie prenante au sein d'une « communauté de lecteurs » qui a toujours une histoire. Entrer en littérature revient donc à s'attribuer une place dans ce qu'on pourrait appeler « la République des lecteurs »³. La conscientisation de ce processus par les élèves fait précisément partie de l'apprentissage de la lecture littéraire, mais elle ne peut s'opérer (et s'entraîner) dans les classes qu'à condition que l'enseignant soit lui-même au clair sur ce processus.

Le temps passé à ces lectures lentes, intensives (qui font partie de notre tradition française de l'enseignement de la littérature), trouve alors sa justification à travers ce cheminement nécessaire (à la fois personnel et partagé dans l'espace de la classe) fait de compréhensions/interprétations partielles ou

2 Il s'agit, dans cette recherche de mettre en dialogue les pratiques et les représentations des enseignants en matière d'apprentissage et d'enseignement du texte littéraire : de la maternelle à l'université, chacun est invité à travailler sur un même texte, et à mettre en dialogue ses intentions, ses réalisations dans les classes, et les effets produits chez les élèves dans le cadre de rencontres régionales, nationales et internationales. Après avoir travaillé sur *La petite Sirène* d'Andersen, nous travaillons cette année à la lecture de textes poétiques, et pour commencer *La même néant* de Jean Tardieu.

3 Finalement, « République des lecteurs » (par référence à « République des Lettres ») me paraît une expression intellectuellement et politiquement plus satisfaisante que « communauté de lecteurs ». Elle situe la lecture et le lecteur dans un espace large et démocratique permettant d'échapper à la contrainte consensuelle qui pèse trop souvent sur un groupe communautaire. En effet, dans la République, il ne s'agit pas d'affirmer un particularisme partagé mais bien plutôt de réguler, en référence à un idéal qui dépasse l'espace du groupe, la confrontation des sensibilités individuelles (Danielle Dubois-Marcotin, désormais notée D. D.-M.).

provisoires, de révisions, de ré-interprétations qui mènent peu à peu à l'appropriation, notamment quand il s'agit de textes résistants⁴, même si l'on peut, à d'autres moments et avec des textes plus immédiatement accessibles, fonctionner selon un autre tempo.

Mais, nous dira-t-on, ce mode d'appropriation est-il vraiment compatible avec le rythme imposé par les programmes dans le cadre institutionnel ? Et surtout, est-il compatible, chez nos élèves, avec une époque de consommation rapide et extensive des biens, y compris des biens culturels ? En fait, c'est quand il ne se sent pas véritablement partie prenante d'un processus qui lui paraît lent mais surtout donné à subir plutôt qu'à conduire que l'élève développe le sentiment d'ennui, de rejet, voire de révolte, ce qui rend alors l'enseignement inopérant.

On peut parier qu'organiser la rencontre de soi, au milieu des autres, dans le cadre du travail d'appropriation d'un texte littéraire, c'est donner sens à l'activité de lecture de littérature et à son apprentissage. Mais comment faire pour que les reprises jalonnant le cheminement du lecteur soient perçues par l'élève non comme une succession d'étapes chacune recouvrant, oblitérant, tant bien que mal les précédentes (ce qui reviendrait à une pure succession de renoncements à soi en tant que sujet lecteur), mais bien plutôt comme un processus (moins frustrant et plus constructif) reposant sur des « accommodements » successifs de sa relation au texte ? Autrement dit, comment faire passer l'élève de l'idée de fautes (de compréhension, d'interprétation de sens et d'intention, d'appréciation de valeurs morales ou esthétiques...) à celle de tâtonnements nécessaires pour que la consolidation de l'édifice personnel, que constitue tout acte de lecture, advienne ?

2. Écrire pour réfléchir sa lecture

La production d'écrits personnels, réactifs, réflexifs ou simplement descriptifs (nous en présenterons plusieurs illustrations) peut aider l'élève dans son cheminement de sujet lecteur, non seulement parce que ces écrits constituent une mémoire de travail tangible sur laquelle il peut toujours revenir, mais aussi parce qu'ils contribuent à l'édification même de l'acte de lecture : cette posture de repli sur soi et ces moments de pause silencieuse que réclament ces écrits, peuvent permettre, en alternance avec les moments d'échanges oraux collectifs, à la pensée du lecteur de prendre forme, de prendre corps et consistance.

Bien entendu, il ne s'agit pas simplement d'alterner mécaniquement temps d'oral et temps d'écrit, autrement dit temps d'échanges conversationnels plus ou moins régulés et temps de renseignements de questionnaires écrits plus ou moins pertinents. L'objectif est plutôt de ménager des temps de méditation

4 Un texte peut être reçu comme résistant pour diverses raisons objectives ou subjectives, liées à la complexité des procédés d'écriture mis en œuvre (jeux avec les dispositifs énonciatifs, agencements des récits, ellipses...), à l'éloignement culturel par rapport au lecteur, à l'expérience du monde qu'il requiert, à la complexité des questions existentielles qu'il soulève...

personnelle sur le texte lu et interrogé ensemble, sur la lecture individuelle et partagée qu'on est en train d'en faire (qu'on en a faite), et sur soi en tant que sujet (apprenti) lecteur, et pour cela, il convient d'ouvrir un espace pour que cette méditation trouve sa formulation, libre et constructive, intime et/ou socialisée.

Cependant, se dire ou s'écrire aux autres, en classe, comme sujet lecteur/scripteur ne va pas forcément de soi : d'une part, il faut s'être construit une image de soi qui le permette (avoir pris conscience qu'on existe comme sujet lecteur, y compris dans le cadre scolaire, et pour commencer s'y sentir autorisé) – ce qui dépend bien évidemment de l'enseignement proposé par le maître – ; d'autre part, il faut parvenir à ce que chacun se sente libéré par rapport au jugement du maître mais aussi à celui de ses pairs. Ce poids du regard de l'autre varie en fonction de l'âge et la question ne se pose pas de la même manière avec des enfants d'école élémentaire qu'avec des adolescents de collège ; c'est une donnée à prendre en compte et nous y revenons souvent dans le cadre de notre recherche. Les écrits de soi peuvent précéder, accompagner le temps de lecture ou bien encore le prolonger, parfois longtemps après ; ils peuvent passer par des dispositifs didactiques et pédagogiques très variés qui conjuguent différents types d'activités. Comment former les enseignants à les penser, à les mettre en place et à les évaluer ? C'est ce à quoi nous avons réfléchi à l'INRP.

Nous avons assisté à la mise en œuvre des écrits pouvant renvoyer à différentes fonctions : à côté des écrits d'invention, des écrits personnels de travail visant à l'interrogation du texte, l'interrogation de son rapport au texte et de sa réaction personnelle, sur le plan esthétique, éthique, philosophique..., l'expression de soi traversé par le texte (et inversement) notamment à partir du travail sur la mémoire du lecteur, la conscientisation de son activité de lecture, dans le cadre de l'expérience conduite au sein du groupe classe.

Ces différentes fonctions peuvent parfois se conjuguer dans le cadre d'une seule production : par exemple, la constitution par un élève de première⁵ d'une anthologie individuelle, essentiellement organisée à partir d'un choix personnel de textes de Charles Baudelaire, mais complétée de propositions empruntées à d'autres auteurs et accompagnée d'éléments de justification, relève à la fois de l'interrogation du texte, de la réaction personnelle et de l'expression de soi en tant que sujet lecteur, en tant que sujet invité à exprimer ses goûts, ses préférences, sa culture en construction.

3. Des écrits d'accompagnement à la lecture

Nous ne nous attarderons pas sur les pratiques d'écrits d'anticipation assez largement répandues aujourd'hui dans les classes, qui ont le mérite de faire émerger les savoirs construits et l'horizon d'attente des apprentis lecteurs, et surtout d'en permettre la prise en compte par le maître et les élèves eux-mêmes.

5 Classe de Laëtitia Agut, lycée René-Perrin, Ugine (73).

Ils doivent cependant ne pas demeurer qu'un rituel convenu et ne deviennent véritablement intéressants que dans leur mise en dialogue au sein de la classe, leur justification par les scripteurs et surtout leur confrontation avec tout ce qui suit dans le déroulement de la séquence de lecture.

Plutôt que sur le mode d'une juxtaposition d'exercices s'enchaînant les uns aux autres de façon plus ou moins justifiable, on peut concevoir la production d'écrits successifs dans une perspective diachronique, et plus exactement inviter les élèves à tenir une chronique du parcours d'un texte, d'un corpus ou d'un réseau de textes afin de se constituer en quelque sorte un portfolio, ce que certains maîtres appellent un cahier-mémoire de lecture⁶. Il s'agit là d'un principe applicable à tous les niveaux de notre enseignement.

Ainsi, les consignes suivantes sont passées, au coup par coup, à des étudiants en « Arts du spectacle », dans le cadre d'un module « Poésie, mise en voix », à partir du texte de Jean Tardieu, *La même Néant*⁷. L'effectif des groupes est de vingt-cinq en moyenne et le travail a lieu dans une salle de cours ordinaire, mais spacieuse :

- a) Distribution du texte (dans sa présentation d'origine : outre le titre, Jean Tardieu propose une didascalie pleine de fantaisie) donné à découvrir individuellement.
- b) « *Vous allez préparer la mise en espace sonore du texte, j'entends par là essentiellement un travail vocal mais que vous présenterez sur un espace scène (en l'occurrence un espace dégagé dans la salle de cours, mais il peut y avoir des déplacements d'un espace à un autre). Vous disposez pour cela de 15 minutes de réflexion et d'entraînement. Pendant ce temps-là, vous exprimerez par écrit (ce sera l'écrit n° 1) votre relation personnelle à ce texte, ce qu'il vous dit personnellement. Je choisis volontairement de formuler ma consigne de façon assez vague, nous y reviendrons ensuite et nous en discuterons : vous devez vous sentir libre dans votre réponse.* »⁸
« *Chacun présentera son jeu, et s'il s'agit d'un jeu à plusieurs, vous vous entendrez avec vos partenaires, ce qui suppose explicitation des intentions : vous pouvez les écrire afin de les clarifier.* »
- c) Présentation des jeux au sein du groupe, échange oral ; après chaque proposition, explicitation de la réception du public, des intentions des joueurs.
- d) « *Vous reprenez le travail d'écriture pour le compléter (dans un écrit n° 2) : quelle est votre relation au texte (par rapport à la précédente), maintenant*

6 Ce dispositif s'apparente à la pratique du journal-dialogué tel que Monique Lebrun l'a défini.

7 Cf. le texte en annexe 1. Activité produite à l'université d'Artois par D. D.-M.

8 Cette justification énoncée au moment de la passation de la consigne est importante. Elle fonctionne un peu comme une négociation avec le groupe dans un souci d'honnêteté : on sait qu'une consigne vague met mal à l'aise un élève et qu'elle lui donne le sentiment d'insécurité souvent paralysant. Ici, la diversité des interprétations de la consigne passée est précisément ce qui est recherché et elle fera l'objet d'un retour collectif objectif à partir des documents collectés.

que vous vous êtes entendu personnellement, que vous avez vu et entendu les autres ? »

- e) « *Que pensez-vous du dispositif mis en œuvre ?* » (La réponse à cette question constituera l'écrit n° 3)

Il s'agit d'étudiants qui ont un certain entraînement au jeu dramatique, aux pratiques de mise en voix, mise en espace. La prise de risque fait partie des habitudes de travail, ils savent qu'elle est toujours régulée par l'enseignant et par le groupe, qu'une consigne peut toujours être dialoguée en cours de route, en toute confiance.

Voici, sous forme de fragments, quelques exemples de cheminement de l'écriture. Comme on va le voir, les « écrits 1 » prennent des formes diverses, du fait de la consigne volontairement lâche et de la situation double : conception et préparation d'une mise en espace sonore à partir de la réception première forcément travaillée par le projet d'oralisation/écriture sur ce travail en cours.

M.

Écrit 1 : « *Ce texte me semble court mais assez dense dans ce qu'il propose. Il offre une possibilité de jeu diversifiée. La question de la mise en voix reste assez délicate car la mise en voix prend le parti de celui qui dit (du personnage), alors que la lecture prend le parti de celui qui lit (le lecteur interprète). [...] Au début, le texte peut paraître plutôt amusant mais la question de la non existence installe une atmosphère plus tendue.* »

Écrit 2 : « *Le texte pose une question fondamentale, celle de l'existence. Avec J. nous avons eu l'idée du personnage « Dieu » et d'un autre, une marionnette. [...] Ensuite, j'ai aidé dans la mise en scène de C. et K. : jouer dans le noir, à plusieurs voix, des gens de passage, anonymes, me paraissait touchant : ce texte me fait penser à la mort, elle-même anonyme, unique, personnelle et universelle. Je trouvais la proposition subtile [...], le jeu sur la voix important (proche, loin, fort, poussé, naturel...). Pour conclure, je peux dire que ce texte évoque pour moi une non existence anonyme et universelle, qui peut prendre toutes les formes. Il est poétique car il parle de la mort, la vie, l'absence... (thèmes renvoyant au lyrisme) et propose une certaine rythmique, presque versifiée.* »

C.

Écrit 1 : « *Personnellement ce texte ne m'inspire pas, alors, je ne verrais pas de personnages, pas de « décors ». Il ferait noir, de façon absolue, on ne verrait rien du tout, et tout à coup, une première voix naitrait de quelque part, puis une autre et encore une autre, etc. Chaque voix serait différente dans le timbre, l'intonation, l'accent, la façon de parler (comme dans la didascalie). Chaque voix émergerait d'un endroit différent, avec un volume sonore plus ou moins important, d'en haut, d'en bas, à gauche, à droite, lointaine ou proche.*

On aurait comme une impression de « gens de passage », qui ne s'arrêteraient pas, qui observent quelque chose, peut-être la même chose, comme une parole éphémère, sauf la dernière, plus posée, plus définitive et qui viendrait de nulle part et partout à la fois. Alors le fait que cela ne m'inspire pas, finalement, c'est intéressant... »

Écrit 2 : *« Suite à la présentation de chacun, mon « estime » pour ce texte a augmenté, simplement du fait que les autres étudiants l'ont perçu comme quelque chose de « banal », de quotidien (c'est l'impression que j'ai eue). Je trouve que ce texte est très fort et très riche [...] bien que de prime abord il puisse paraître sans intérêt, pauvre, à la limite de la débilite, alors que lorsqu'on le « creuse », on se rend compte de tout (ou presque) ce qu'il a à offrir. Cette perception est très personnelle, et n'engage que moi, bien sûr. »*

Écrit 3 : *« Ce dispositif d'approche du texte était vraiment intéressant et enrichissant dans la mesure où il nous permet de l'explorer et de le questionner de façon concrète, dans l'espace, dans une approche directe. »*

K. formule ainsi la révision de son interprétation (au sens théâtral et herméneutique) du texte, il avait imaginé un homme tentant de retrouver le souvenir d'une amitié d'enfance :

Écrit 2 : *« Mes impressions, au vu des travaux des autres, ont permis à certains détails d'évoluer. En effet, il n'y aurait plus de dialogue, l'homme, n'entendant pas les réponses à ses questions les formule de lui-même. Il prend ainsi mieux conscience de son état d'adulte. Entre chaque « phrase », un très long silence serait installé. L'acteur serait aussi plus mobile, au niveau du regard, cherchant des yeux son interlocuteur imaginaire, en opposition à ma première impression (regard de l'acteur beaucoup plus fixe et statique). »*

Écrit 3 : *« dispositif intéressant permettant de mieux saisir les enjeux d'un texte « flou », n'ayant de sens que dans le réel⁹ et non sur le papier. »*

Comme on le voit ici, les écrits produits dans le cadre de cette séance – qui n'a duré qu'à peine une heure en raison de contraintes diverses –, sont avant tout des écrits d'un seul jet, non révisés, et partagés dans l'intimité de l'espace du groupe animé par l'enseignant. Ils sont conjugués à une activité de mise en espace sonore qu'ils accompagnent, qu'ils éclairent et qu'ils font avancer.

Les réponses à la consigne prennent des formes diverses : si M. produit un écrit 1 explicatif à la première personne (qui a le mérite de mettre au jour

9 Le « réel », ici l'actualisation par la mise en espace sonore, autrement dit une représentation de fiction possible. Il est intéressant de noter, à travers le propos de cet étudiant, un constat : le texte (cadre vide énigmatique) ne peut déployer ses possibles qu'à partir du moment où l'on se décide à concevoir (puis ici à mimer) une réalité fictionnelle. Un texte comme celui-ci montre bien que, sans montage, mental ou représenté, d'une réalité fictionnelle (ce qui ne signifie pas illusion de réalité), rien ne se passe en fait de lecture, ce qui ne veut pas dire, comme le prouvent les différents écrits cités, que l'activité métaléxique n'accompagne pas ce montage ; elle le provoque au contraire : « Personnellement ce texte ne m'inspire pas, alors je ne verrais pas... chaque voix émergerait... ».

sa double posture de lectrice herméneute et d'actrice interprétant un rôle), C. part du constat lapidaire de sa réception du texte pour basculer dans une écriture très personnelle à caractère fictionnel (construction d'une scène en forme de tableau, traversée de personnages...), qui revendique des marques de littérarité (rythme, effets de modalisation...).

Le dispositif (conjugaison de jeu, échange de jeux, écriture) l'amène à consolider son statut d'interprète qui « porte » le texte et en assure la défense, au risque de se montrer sévère par rapport à ses pairs, qui avaient effectivement pris le texte au sérieux, eux aussi, la plupart du temps...

Alterné avec des échanges oraux qui accompagnent les propositions de jeu de chacun, l'écrit personnel permet une meilleure intériorisation et une plus grande précision des intentions d'interprétation, comme le montre l'écrit 2 de K., qui dit s'être senti amené à réviser la construction du personnage et de la situation et à repenser le travail d'expression.

Enfin, la dernière question, « que pensez-vous du dispositif ? », n'a pas pour objectif de permettre à l'enseignant de recueillir des propos susceptibles de satisfaire son ego professionnel, il vise avant tout à amener les élèves (ici les étudiants) à se sentir acteurs à part entière dans les activités proposées sur un texte donné, à conscientiser les intentions qui les sous-tendent, et naturellement à favoriser la construction et l'expression des sujets lecteurs/scripteurs qui constituent le groupe. Ce type de dispositif, moyennant quelques aménagements, est tout à fait transposable dans les premier et second degrés ; en revanche, il n'est pas forcément applicable à n'importe quel texte : il s'agit ici d'un texte très bref, dont l'apparence d'extrême simplicité interroge surtout quand on le propose aux « grandes » classes et qui finit par paraître énigmatique, un texte qui se situe aux confins de la poésie et du théâtre. Ensuite, d'autres propositions pédagogiques et didactiques peuvent venir en complément : un travail sur la production de Jean Tardieu, des apports informatifs structurés de l'enseignant, des recherches des élèves..., mais elles ne constituent pas forcément un préalable à l'entrée dans le texte.

4. Écrire la chronique d'une lecture... entendons-nous bien

Les écrits personnels demandés aux élèves en cours de lecture se distinguent souvent par le statut qu'ils occupent dans l'économie générale de la séquence. Soit l'enseignant leur accorde une place centrale et s'appuie sur leur contenu pour construire sa séance, soit il considère que cet écrit suffit à lui seul à engager l'élève dans une démarche active de construction de sens sans se soucier de les resituer à chaque fois, et de façon explicite, dans la progression d'une démarche. Deux observations de classe, l'une en CM2, l'autre en 6^e, témoignent de ces différences¹⁰.

10 Observations recueillies par Christa Delahaye désormais notée C. D.

Dans un CM2¹¹, *Le papillon* d'Andersen est lu par le maître par dévoilement progressif. Pendant les temps de pause, les élèves répondent à la consigne suivante : « J'écris ce que je comprends du texte ». De manière mécanique, s'enchaînent temps de lecture et d'écriture. Aucun renvoi n'est fait à la classe ni au cours de la première réception du conte ni même au cours du débat. Ce n'est qu'à la fin de la séquence¹² que les élèves ont la possibilité de confronter leurs points de vue au cours d'un échange collectif qui se prolonge par un second écrit personnel des élèves relatif à l'ensemble du texte.

Dans la classe de 6^e, à l'issue de la lecture magistrale¹³ de *Un marronnier sous les étoiles* de Thierry Lenain, l'enseignante demande un premier écrit individuel, d'une durée de vingt minutes guidé par les questions suivantes : « Qu'est-ce que le texte nous dit à nous lecteurs ? Quelles questions vous posez-vous à propos de ce texte ? Posez deux ou trois questions sur ce que vous n'avez pas bien compris ou posez deux ou trois questions qui peuvent faire réfléchir. À quel autre texte, ce texte vous fait-il penser ? Expliquez pourquoi. »

À la fin de la première séance, les écrits sont ramassés, analysés et classés en cinq rubriques (ce que dit le texte ; les relations Jules/Lola ; le rêve de Lola ; le textuel¹⁴ ; les références aux autres textes) par le professeur qui, à partir de ces matériaux, sera mieux outillé pour animer le débat à venir. La deuxième séance d'une durée de deux heures se divise en un temps de débat oral suivi d'un nouvel écrit individuel.

Ayant à l'esprit les écrits des élèves qui disposent à nouveau de leurs textes redistribués et de celui de Lenain, l'enseignante joue un rôle important dans l'animation du débat, sollicitant par exemple les élèves les plus timides ou les incitant à intervenir quand la discussion touche à un point qu'elle sait être important pour eux. Peu à peu, des temps forts se dégagent notamment celui de la manière de parler de la mort aux enfants. Le débat s'achève par la mise en relation du nouveau texte avec ceux déjà lus depuis la rentrée : *La vengeance de la momie*, *La Petite Sirène*, *L'Odyssée*... « Finalement, constate un élève qui recevra l'approbation de ses camarades, presque tous les romans de cette année parlaient de la mort et racontaient ce qui se passait quand on est mort ».

L'objectif du deuxième écrit personnel permet d'apprécier ce que chacun retire des échanges oraux et de repérer sur quoi s'opèrent les déplacements : le

11 Les exemples relatifs à la dernière année du cycle 3 sont pris dans des classes de Vesoul (70). Les prénoms des élèves mentionnés dans cet article ont été changés.

12 À la quatrième séance. La deuxième séance a été consacrée à la fin de l'histoire ; la troisième, à la mise en voix.

13 Dans le portfolio élaboré par le professeur au cours de l'activité, on peut lire à propos de ce mode d'entrée dans le texte : « lecture magistrale, parti pris de manière à ce que tous les élèves partent "à égalité" avec une bonne lecture. De plus, cette lecture soude le groupe classe et le mobilise fortement sur la réception du texte », Annie Portelette, collège de Vaujourns (93).

14 Sont regroupées dans cette catégorie les questions relatives au genre (fantastique ou conte) ; à la figure de l'auteur (pourquoi Lola meurt-elle à la fin ?) ; au travail du lecteur (pour quelles raisons on n'explique pas pourquoi la petite fille ne pleure pas ?) ; et à la chronologie du récit (Est-ce Jules qui raconte l'histoire à ce moment-là ?).

cheminement personnel s'enrichit de la confrontation avec les autres. Le sujet social et culturel se construit ainsi parallèlement au sujet lecteur.

La confrontation des conceptions des deux mises en œuvre appelle quelques commentaires. On comprend mal l'intérêt de procéder par découverte progressive d'un texte court comme celui du *Papillon* qui, de plus, est construit sur une structure répétitive qui en facilite la compréhension. D'ailleurs, les écrits intermédiaires des élèves de CM2 montrent que, dans l'ensemble, ils ont assez bien compris qu'il s'agit de l'histoire malheureuse d'un papillon qui ne trouve pas la fleur de sa vie. La dimension tragique du temps qui passe, symbolisée par la succession des saisons, a même été perçue par beaucoup d'élèves. Il est intéressant de noter aussi que les élèves qui exercent la compétence de révision de leur compréhension du texte au cours de la lecture participent au débat et intègrent certains arguments de leurs camarades dans leur écrit final. Leur capacité de révision s'exerce donc d'un bout à l'autre de la séquence. C'est le cas de Michel qui montre qu'il a marié un peu vite le papillon à l'extrait deux, en infléchissant son affirmation à l'issue du troisième épisode par l'expression : « essaye d'épouser ». Cette ultime révision sera efficace lors de son écrit final, à l'issue des échanges avec ses camarades : « Je trouve que le papillon n'a pas bon caractère parce qu'il critique les fleurs, il trouve qu'elles ne sont pas jolies. Il est bizarre, il n'est jamais content, il est très difficile, donc il vieillit et ne trouve pas de femme. Il finit par se faire capturer et reste seul ».

À aucun moment, dans cette classe de CM2, il n'est demandé aux élèves de procéder à d'éventuelles révisions ni même de recourir à leurs écrits. Dans cet exercice, l'écrit personnel n'est pas du tout socialisé : tout se passe donc un peu comme si la construction de la compréhension/interprétation ne reposait que sur le travail de l'élève seul dans sa confrontation entre ce qu'il comprend du texte, ce qu'il en écrit et sa capacité à réviser si nécessaire son écrit précédent. Les écrits produits fonctionnent en fait comme des écrits clos qui, pour les élèves les plus en difficulté, font écran à la réception du texte. Ils auraient gagné à être mis en débat, de manière à conforter les élèves les plus hésitants, à engager les plus avancés dans des réflexions plus personnelles et à inviter à dépasser les assertions. Ainsi, une élève fait l'hypothèse, dès l'écoute du premier passage, de la maladresse du papillon qui a sans doute blessé la marguerite, en l'appelant « madame », alors qu'elle n'est que « demoiselle ». Cette interprétation intéressante ne sera pas reprise par l'élève dans le débat final, et le maître ne la réintroduira pas non plus : elle sera en quelque sorte « perdue ». On peut avancer l'idée que, si les écrits personnels sont présents dans cette classe, ils fonctionnent davantage comme des écrits formels dont l'objectif est sans doute extérieur à ceux de la discipline littéraire : moyen de contraindre une attention fugitive, de canaliser l'agitation... et de renseigner le maître sur la pertinence des informations prélevées.

Par ailleurs, on constate que la formulation de consignes qui invite l'élève à noter dans la classe de CM2 ce qu'il comprend et dans celle de 6^e ce qu'il ne comprend pas, entraîne d'importantes différences dans le cheminement de la pensée des élèves. Dans la classe de 6^e, il apparaît que la consigne telle qu'elle

est formulée : « Quelles questions vous posez-vous à propos de ce texte ? ou « Posez deux ou trois questions sur ce que vous n'avez pas bien compris » ou « Posez deux ou trois questions qui peuvent faire réfléchir » induit une démarche intellectuelle qui facilite grandement le travail du sujet lecteur. L'exemple des écrits d'Aline met en évidence trois formes de pensée : la pensée analytique qui permet à l'élève de fractionner la difficulté ressentie à l'écoute du texte en isolant les éléments qui la questionnent ; on aboutit alors, dans le premier écrit, à une juxtaposition de questions témoignant d'une première appropriation du texte (écrit 1) ; la pensée synthétique qui se manifeste dans le deuxième écrit et qui conduit l'élève à tisser les réponses en une explication cohérente ; la pensée analogique, telle que l'on peut la percevoir à la fin du deuxième écrit et qui permet à Aline d'inscrire cette nouvelle expérience littéraire dans un ensemble culturel plus vaste.

Écrit 1

« – Pourquoi Jules aime-t-il tout de suite Lola ?

– Jules fait une sorte d'expérience avec le chat peut-être pour voir ce que deviennent vraiment les morts.

– Pourquoi tout le texte est au passé et les deux dernières phrases au présent. (Est-ce que Jules raconte l'histoire à ce moment-là). »

Écrit 2

« La mort du grand-père.

Dans ce livre, on parle de la mort, de la souffrance quand quelqu'un qu'on aime meurt. C'est une grande question : « que devient-on après la mort ? ». On parle de la mort avec Jules, 8 ans, qui vit la mort de son grand-père. Au début, il ne veut pas l'admettre, puis il est en colère contre son grand-père, peut-être parce qu'il se dit que son grand-père est mort trop tôt. Il a de la haine : il casse le tableau de son grand-père, il se bat contre la mort (invisible pour lui) et il tue un chat peut-être pour voir ce que deviennent les morts ou parce que le chat est né le jour de la mort de son grand-père (il croit qu'il est né parce que son grand-père est mort). Sa mère lui dit que les morts deviennent de la terre, ça ne le rassure pas. Elle aurait dû lui dire que tout le monde mourait, que c'était la vie.

Plus tard il deviendra infirmier peut-être à cause de cette mort qui l'a hanté. Il veut toujours se battre contre la mort. Il ne pleurera plus, il se refermera sur lui. »

Lola.

« Cette histoire parle aussi d'amour. Jules et Lola s'aiment tout de suite car ils ont vécu la même histoire : Jules et Lola avaient 8 ans quand leurs parents ou grand-père sont morts. Lola n'a pas pleuré quand ses parents sont morts peut-être parce qu'elle a fait un rêve qui explique la naissance et la mort : on est dans les étoiles. Ce rêve est comme une mini-religion qu'elle a inventée pour se rassurer, pour se rendre plus forte. Lola redonne une dimension humaine à Jules, il repleure, redevient sensible. Ceci est un message que l'auteur veut nous faire passer.

Le livre.

« Dans ce livre, il y a un grand retour en arrière. C'est Jules le narrateur. Ce livre est peut-être une histoire fantastique (le rêve de Lola) ou une histoire de vie quotidienne car la mort est un problème de la vie de tous les jours. L'auteur a donné ce titre au livre car cela regroupe Jules et Lola (Jules avec le marronnier de son grand-père et Lola avec son rêve des étoiles). L'auteur a peut-être écrit cette histoire pour réparer la mort ou pour aider une personne à vivre la mort. Ce livre ressemble aux livres de mythes ou aux livres religieux car ils expliquent la mort. »

La reprise du premier écrit personnel par un deuxième permet, comme on le constate, d'intégrer les apports du groupe tout en clarifiant sa propre pensée : ce qui pouvait s'énoncer sous forme de question s'énonce désormais comme une explication plurielle et qui s'interroge elle-même, qu'il s'agisse du comportement des personnages (le geste d'abord a priori scandaleux de Jules : il a tué le chat), qu'il s'agisse de la portée de la fiction, ou des choix d'écriture de l'auteur :

« Ce rêve est comme une mini-religion qu'elle a inventée pour se rassurer, pour se rendre plus forte. Lola redonne une dimension humaine à Jules, il repleure, redevient sensible. Ceci est un message que l'auteur veut nous faire passer.

L'auteur a peut-être écrit cette histoire pour réparer la mort ou pour aider une personne à vivre la mort. Ce livre ressemble aux livres de mythes ou aux livres religieux car ils expliquent la mort ».

5. Écrits différés dans le temps

Le transcodage artistique permet de mettre au jour tout ce qui accompagne la lecture. Entrent, en effet, dans le nouvel espace de représentation que permet la production plastique, les éléments explicitement repérables et inscrits dans le texte, mais aussi tout ce qui relève des affects de chacun : sensibilité, angoisse, colère, impuissance, souvenir personnel..., c'est-à-dire ce qui relève de la manière dont chaque élève a pu être affecté par le texte¹⁵. Trois semaines après la première lecture du *Grand combat* d'Henri Michaux, la consigne suivante est donnée à des élèves de CM2¹⁶ : « Et si, à ton tour, tu voulais faire une production plastique pour traduire ce que tu ressens en lisant le poème d'Henri Michaux ? ». Cet exercice plastique complexe de mise en relation des formes, des couleurs et des matières combinée au sens que chaque élève souhaite donner à l'ensemble, est immédiatement suivi d'un écrit lui demandant de raconter sa production. Les textes des élèves sont riches et révélateurs d'une

15 Cf. Gérard Langlade, « Effets et affects dans l'enseignement littéraire au lycée », communication aux journées d'études internationales *L'éducation à la lecture littéraire à l'école : analyse comparée de la rencontre avec La petite Sirène d'Andersen*, équipe Littérature et enseignement, INRP, Lyon, 12 et 13 décembre 2005, en cours de publication.

16 Classe de Christine Fouchard, école de Quincey, Vesoul (70), observation conduite par CD.

pensée précise et conscientisée. Ils révèlent également des appropriations diverses et personnelles.

La compréhension d'une œuvre n'est jamais immédiate. C'est ce qu'exprime Jérôme quand il écrit : « J'ai choisi de faire ce dessin car : la première fois qu'on lit ce texte on ne comprend pas tout. C'est un peu comme mon dessin car au début quand on le regarde, tout est flou. Mais si on le regarde bien, on peut voir parfois des visages. » C'est l'expérience esthétique ressentie à la lecture du poème qui a guidé l'élève dans la réalisation de sa production plastique. Il souhaitait ainsi établir un parallèle entre son travail d'artiste et celui du poète : la compréhension se révèle peu à peu, et pas toujours de la même manière, comme le suggère l'adverbe « parfois ». Ailleurs, ce sont les aspects axiologiques du poème qui ont retenu l'attention : « J'ai représenté le Bien et le Mal sur ce dessin, écrit Alain. Le Bien et le Mal : le Bien est doté de couleur vive et le Mal de couleur choquante (sombre). Dans le *Grand combat*, c'est une grande Lutte, entre le Bien et le Mal : Une Enorme lutte. J'ai voulu donner l'impression qu'un nuage de poussières et de brouillard se battait Contre le Jour ». Il énumère ensuite la liste des couleurs utilisées et ce qu'elles symbolisent pour lui. D'autres font le choix d'une interprétation du poème relative à l'histoire nationale. Le poème avait été lu le lendemain des commémorations du 11-Novembre et les élèves s'étaient rendus au monument aux Morts pour chanter l'hymne européen à la paix.

« Noir : le ciel parce que c'est triste

Gris : les soldats et le brouillard

Rouge : le sang qui coule de l'homme mort

Gros coups de pinceaux : les soldats en désordre

Marron : la terre

J'ai utilisé ces couleurs parce que j'ai voulu dessiner un champ de combat ».

On pourrait multiplier les exemples pour rendre compte de la diversité des interprétations ; retenons encore l'exemple de Xavier que la lecture du poème avait rendu mal à l'aise, au point de refuser les activités du début de la séquence. Voici son écrit dans son intégralité :

« J'ai plié mon dessin pour faire comme un livre.

La couverture : j'ai fait une barrière et tout autour j'ai mis des traces de sang et du noir j'ai semé des empreintes de monstre

À l'intérieur du pliage, avec le rouleau : j'ai étalé le rouge pour faire de longues traces de sang

J'ai refermé mon livre, après je l'ai ouvert, j'ai ainsi l'impression que le monstre avait marché sur le sang de la victime en s'enfuyant. »

Comme dans l'ensemble des textes, la première personne est très présente, associée à des verbes d'action : « j'ai plié », « j'ai fait », « j'ai mis »..., avant de

conclure par un « j'ai ainsi l'impression que... ». Sans entrer dans des considérations psychologiques qui nous éloigneraient de notre propos, on note tout de même qu'en fin de séquence, c'est-à-dire dans un temps différé de celui de la première lecture et après le détour du transcodage, l'écrit permet à cet élève d'exprimer son inconfort. Expressions de et pour soi, ces écrits ne cherchent pas avant tout à construire une argumentation pour l'autre, même si les éléments de la pensée sont reliés par des connecteurs tels que « car » ou « parce que », ils fonctionnent bien davantage comme des écrits de travail sur soi qui aident les élèves à expliquer une pensée personnelle aboutie.

6. Le statut accordé à l'élève

L'espace de liberté accordé à l'élève varie, on le constate, d'une classe à l'autre, en fonction de la relation pédagogique qui se tisse au sein de la classe. De ce fait, un même dispositif, défini préalablement dans une séance de préparation commune, ne conduit pas à coup sûr à des mises en œuvre permettant le même degré de liberté et de construction de soi et de sa parole orale ou écrite. La méthodologie de notre recherche, reposant sur la mise en dialogue des pratiques, des effets produits (notamment perceptibles à travers les écrits des élèves collectés), a mis en évidence cette dimension dont les enseignants n'ont pas toujours conscience tant qu'ils demeurent isolés et privés de l'occasion de confronter leur pratique effective de classe à celle de leurs pairs à partir d'éléments tangibles, et pas seulement à partir de déclarations d'intention. Ainsi, c'est à partir de l'observation de productions d'élèves, dans le cadre d'une réunion régionale, que deux enseignants, qui s'étaient pourtant accordés sur la mise en œuvre d'un travail de mémoire du lecteur à proposer à leurs élèves, ont constaté leurs divergences dans la compréhension de l'exercice. La consigne passée aux élèves dans le cadre de la recherche avait été formulée ainsi :

« Vous avez lu et travaillé ensemble le texte d'Andersen La petite Sirène, il y a déjà deux mois. Beaucoup d'autres classes, de tous les niveaux, ont participé à cette expérience de lecture. Nous souhaiterions, en retour, savoir ce qui vous a marqués dans ce texte et dont vous vous souvenez. Nous avons constitué deux grands tableaux, que nous avons répartis en cases. Sur chaque case, un mot. Il s'agit en quelque sorte de mots clés. Vous écrirez dans la case ce que ce mot clé évoque pour vous comme souvenir personnel du texte. Ce travail ne sera pas noté, il ne s'agit pas d'un exercice d'évaluation, mais plutôt d'un test. Vous êtes parfaitement libres de ne pas remplir toutes les cases. Dites avant tout ce qui vous revient personnellement à l'esprit car c'est cela qui nous intéresse. Il reste quelques cases vides, vous pouvez y faire part de réflexions personnelles quant à ce que ce texte vous a apporté. Voici les tableaux. Lisez silencieusement les mots (Parmi eux : Terre, Sable, Eau, Écume, Air, Ame,

Corps, Amour, souffrance, Château, Chambre...). Replongez-vous un moment dans vos souvenirs. Et répondez. Nous vous remercions. »¹⁷

À partir de cette proposition écrite adressée à tous les enseignants associés à la recherche et présentée lors d'une réunion, la consigne a été comprise et transmise de façon différente auprès des élèves selon les enseignants. Pour l'un, il s'agissait de demander aux élèves de restituer une histoire à partir de chacune des cases, et la consigne passée est devenue la suivante : « À quels moments de l'histoire te font penser ces mots ? ». Pour l'autre¹⁸, il s'agissait bien d'exprimer le ressenti à la lecture du conte. Pour l'un, c'était la restitution de la continuité de la chaîne diégétique qui était demandée, sans hiérarchisation des éléments restitués ; pour l'autre, un choix était ouvert aux élèves qui se trouvaient bien conviés à exprimer, sur le mode du discontinu, leur réception du texte. La qualité et la nature des productions se sont avérées très différentes d'une classe à l'autre. Dans l'une, les élèves sont restés sur des écrits de simple restitution factuelle ; dans l'autre, les élèves ont investi librement la page pour rendre compte de leur ressenti et sont arrivés à une expression personnelle de leur rapport au texte lu parce qu'ils étaient parvenus à se constituer en tant que sujets lecteurs et scripteurs.

Citons, entre autres, les fragments d'écriture d'un garçon de cette classe, témoignant d'une lecture sensible du texte, des personnages et de leur situation, et en même temps d'une capacité à mettre en résonance des éléments différents (lieu/sentiment) parfois dispersés à différents endroits du texte, à opérer des mises en analogie personnelles pertinentes.

« *Profondeur* : profondeur du château du roi dans la mer, et la profondeur de l'amour de la sirène.

Terre : la terre est nouvelle pour la petite sirène ; la sirène a dû sacrifier des choses pour aller sur la terre.

Chambre : chambre pendant le temps que la sirène y resta à cause de la tristesse qu'elle ressentait. »

Ce qui aurait pu être attribué un peu rapidement à des niveaux différents d'élèves revient surtout à la manière dont le dispositif a été mis en œuvre, à cette capacité qu'ont ou non les maîtres de parvenir à une posture pédagogique ouvrant un espace de découverte et d'affirmation de soi en tant qu'élève. Et cela, seule une mise à distance par la confrontation serrée des pratiques a pu le mettre au jour. Sans cet appui concret sur une expérience d'enseignement partagé autour d'un texte, on risque fort de s'aveugler sur des malentendus et d'en rester à un dialogue de sourds.

Cette question de la mise en dialogue des pratiques nous apparaît donc centrale dans la formation initiale et continue des enseignants de littérature,

17 Cf le compte rendu d'un travail analogue mené sur le roman *L'enfant et la rivière* de Bosco en CM2, in *Cahiers Robinson*, n° 4, *Rêver l'enfance*, université d'Artois, CRELID, 1998.

18 Classe de Didier Caille, école des Rêpes, Vesoul (70).

qu'il s'agisse ou non des spécialistes de la discipline. Comment conduire une réflexion entre l'intention de départ consignée par l'enseignant dans sa préparation et le déroulement effectif de la classe ? Ai-je la bonne intelligence de ce qui se passe ? Quels moyens je me donne pour cela ? Quels dispositifs, quelles propositions et quel accueil est réservé aux réactions et réponses des élèves ? Comment alors infléchir sa préparation pour prendre en compte ce qui est réellement en jeu dans la classe ?

Certains enseignants de nos équipes acceptent de s'écarter de leur préparation pour accueillir une parole d'élève singulière et parfois inattendue : « Comment, dans ce cas, ne pas se laisser emporter par les élèves ? » demandent les plus inquiets. Ce questionnement récurrent met en évidence l'influence du sentiment d'identité professionnelle sur la conception de la conduite de la classe de lecture. Souvent, dans le secondaire, le professeur, s'estimant spécialiste de la discipline, revendique avant tout de focaliser l'attention des élèves sur le fonctionnement du texte, alors que le professeur des écoles déclare porter son attention sur leur réception (cf. annexe II). Il s'agit là d'affirmations tranchées qui ne conduisent peut-être pas forcément à des réalités de classe radicalement opposées. Cependant, la situation de recherche et le sentiment de bénéficier d'un accompagnement dans le cadre d'une expérience partagée ont aidé des collègues à franchir le pas et à adopter une posture plus dialectique : « Je me suis laissé entraîner par les élèves ! » disent avec beaucoup de satisfaction ceux qui l'ont osé. Osé, certes, mais en conservant un cap précis, en repérant les courants qui circulent dans la classe et en les mettant à profit pour atteindre ce qu'ils considèrent comme l'enjeu essentiel du texte.

Essentielle dans la formation des enseignants, la question est bien celle-ci : comment conduire avec le plus de justesse possible le dialogue entre les intentions du maître et la réception toujours subjective des élèves dans le cadre de la lecture d'un texte littéraire ? L'écrit individuel constitue à la fois une pause et un espace permettant aux perceptions personnelles de s'exprimer, de prendre forme, de se développer, non pas d'une manière isolée, mais dans le cadre de la dynamique (au sens physique du terme) de la classe considérée comme milieu d'élaboration de la pensée.

Bibliographies

- ARON, P. & VIALA, A. (2005), *L'enseignement de la littérature*, PUF.
- BUTLEN, M. & DUBOIS-MARCOIN, D. (dir.) (2005) : « La littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques », *Le Français aujourd'hui*, n° 149, Paris, Armand Colin.
- LEBRUN, M. (1996) : « Un instrument d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué », in J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE & D. LEDUR (éd.) (1996), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, p. 272-281.

- LEBRUN, M. (1996) : « Littérature de jeunesse et journal dialogué » BEAUDE, P.-M. ; PETITJEAN, A. ; PRIVAT, J.-M. *La scolarisation de la littérature de jeunesse* (éd.).
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dir.) (2004) : *Le sujet lecteur*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TAUVERON, C. (dir.) (2002) : *Lire la littérature à l'école, comment et pourquoi conduire cet apprentissage*, Paris, Hatier.
- TAUVERON, C. & REUTER, Y. (dir.) (1996) : « Lecture et écritures littéraires à l'école », *Repères*, n° 13, INRP.
- TAUVERON, C. & GROSSMANN, F. (dir.) (1999) : « Comprendre et interpréter les textes à l'école », *Repères*, n° 19, INRP.

Annexe I

La même néant de Jean Tardieu

(Voix de marionnette, aiguë, cassée, caquetante, voix de fausset.)

Quoi qu'a dit ?

– A dit rin.

Quoi qu'a fait ?

– A fait rin.

À quoi qu'a pense ?

– A pense à rin.

Pourquoi qu'a dit rin ?

Pourquoi qu'a fait rin ?

Pourquoi qu'a pense à rin ?

– A' xiste pas.

Annexe II

Dans le cadre de notre recherche, Pierre Sève a recueilli un entretien entre un professeur de français-lettres du collège et un professeur des écoles à l'occasion du travail effectué sur *La petite sirène* d'Andersen [...] :

PLC : « Moi, je veux leur montrer – toujours – qu'ils sont pris en charge par un narrateur qui les conduit quelque part. Que c'est fait exprès, qu'on les amène à construire telle ou telle compréhension... Et ça c'est avec mes questions qui viennent de l'extérieur de leur compréhension qu'ils peuvent en prendre conscience. Et alors on regarde comment le narrateur s'y prend pour les mener là où il veut. »

PE : « Oui. Je suis d'accord. C'est à nous de leur montrer, de les aider à voir où le narrateur les emmène. Mais si on part de leurs difficultés, c'est pareil : on les enrôle dans cet écart entre ce qu'ils avaient en tête et le point qui résiste. On se demande : Pourquoi ça marche pas ? Qu'est-ce qu'on attend de moi ? Alors on explore cet écart... Pourquoi est-ce qu'on avait ça en tête ? Et ce morceau-là qui résiste, il faut avoir quoi en tête pour que ça marche ? Qu'est-ce que je change dans ma tête, comment est-ce que je relis pour que ça marche ? »

PLC : « Ben, là tu travailles beaucoup dans la tête des élèves. »

PE : « Oui. Moi, je dirais, je travaille, vraiment, sur la lecture des enfants, pas sur les textes, pas sur le narrateur... Même si, bien sûr, on est amené à voir comment le narrateur nous mène en barque... »

PLC : « Alors, moi, je travaille sur le texte. »