

**DE QUELQUES EXPERIENCES
EN LITTERATURE AU COLLEGE
Pour une pédagogie de la « réception littéraire »**

Séverine Suffys
Collège Henri Matisse, Lille
IUFM Nord – Pas-de-Calais

Cet article pourrait commencer par un choix multiple de titres :

« Pour apprivoiser la littérature au collège »

ou « Les élèves de Don Quichotte et autres Sans domaine littéraire fixe »,

ou « De la littérature, enfin ! »

Des titres, d'abord, auxquels auraient dû ou auraient pu échapper les lecteurs...

Des titres qui resteraient en suspens, *ad libitum*, parce que je n'arrive pas à choisir les mots, pas plus que la grammaire ou la syntaxe capables de rendre la confusion, toute littéraire, dans laquelle je me situe par rapport au métier d'instructeur ou d'éducateur, d'enseignant ou d'animateur, d'enseignant de français ou de lettres, lettres classiques ou lettres modernes, enseignant de langue ou de lettres, de lettres ou de l'être, comme l'avait proposé le titre d'un article de Delphine Gyre dans le numéro de notre revue *Enjeux de l'enseignement du français*. Parce que je voudrais aussi, sans doute, pouvoir poser ce questionnement comme tel, tel quel, et ouvrir par là, peut-être, des alternatives aux conflits actuels qui entourent les problématiques liées à l'enseignement de la littérature ; des conflits qui, me semble-t-il, nous ramènent, malgré nous, à la traditionnelle querelle des Anciens et des Modernes, renouvelant le temps du manichéisme exclusif du « *ou* tout l'un *ou* tout l'autre », et mettant l'enseignant en demeure de choisir, sur le mode de « La bourse

ou la vie ! », entre « La Littérature *ou* la mort de l'enseignement des humanités ! » Des conflits qui tournent trop souvent et trop brutalement à la dualité des frères ennemis, à la rivalité des meilleurs contre les moins bons et qui finissent par restaurer et redorer les échelons des hiérarchies élitistes quelque peu malmenées par les intentions égalitaristes et intempestives des démocraties modernes.

LITTÉRATURE ET PEDAGOGIE, DES RELATIONS COMPLIQUÉES

Vouloir faire faire l'expérience de la littérature aux collégiens plutôt que la leur inculquer et la leur imposer, serait-ce du pédagogisme de pédago-go sur le chemin du gâ-gâtisme cul-culturel ? Est-ce dé-défaitisme de ma part ou signe de dé-dégénérescence grave que de penser littérature de jeunesse, quand on me parle de programmes, en lecture ou en écriture, de dits « grands » auteurs ou auteurs « consacrés », au programme ? Quand le fait de continuer simplement à vivre et à vieillir m'oblige à porter un regard de plus en plus attentif, de plus en plus ciblé en même temps que panoramique, à tout ce qui est humain, à ces universels que sont la vie, la mort, l'amour, la relation à l'autre, la politique au sens large du terme, et que je partage avec mes petits élèves, en dépit des différences socio-culturelles et intergénérationnelles ? Faudrait-il, au seuil de la retraite, remettre en cause toutes ces années de travail et d'engagement au cours desquelles j'ai appris, au côté de militants didactiques et/ou pédagogiques, le respect de l'humain et la complexité exigeante des savoirs à enseigner ?

Cet article, qui sera sans doute l'un de mes derniers dans la revue, m'apparaît comme un devoir d'écriture visant à réfléchir sur l'enseignement de la littérature dans le cadre ouvert d'une sorte de bilan professionnel ! Bilan douloureux, plein de doutes, d'incertitudes – je m'en excuse auprès des lecteurs en quête de réponses et de solutions – mais certainement ni conclusif ni exclusif. C'est une foule de questions qui me restent et qui me laissent entre deux eaux ; des questions qui en appellent à des actes réels ou symboliques pour ne pas perdre de vue de nouvelles utopies et d'autres aventures à venir. Il est vrai que je ne trouve pas de réponses satisfaisantes autour de moi, dans les propos tenus et entendus ici ou là, dans tous les ouvrages que j'interroge et qui s'opposent farouchement sur des points qui me semblent, à moi, à mon niveau, si peu représentatifs de la réalité de mon parcours d'enseignante en collège, avec des élèves difficiles : faux débats sur la culture, la littérature, l'enseignement, la pédagogie. Dégâts des eaux... troubles qui servent de réservoirs aux avis et aux souvenirs personnels issus des histoires individuelles inlassablement commémorées. Délits d'opinions contradictoires qui visent à se détruire mutuellement, émanant tantôt de justiciers théoriciens de « Sauvons les lettres » qui, au nom d'une tradition qu'ils conservent jalousement, dans leurs musées et conservatoires professionnels, pourfendent les inventeurs de démarches et autres bricolages pédagogiques ; tantôt de pratico- maniaco- prescripteurs modernistes en mal de pouvoir et de reconnaissance, qui décrètent que hors certains dispositifs, point de salut : C'est comme cela qu'il *faut faire* ! Et l'inventaire des passages obligés peut aller sans vergogne de l'utilisation des technologies nouvelles – Comment, mais vous ne vous servez pas de la vidéo ? Vous ne variez

pas assez vos supports de cours, normal que vos élèves s'ennuient... Demandez donc une formation pour une classe-pupitre dans votre établissement ! – aux retours virulents vers les bonnes vieilles méthodes qui, prétend-on, ont fait leurs preuves – au moins cela avait du bon, les apprentissages méthodiques, syllabe après syllabe, avec des listes de mots de vocabulaire, la dictée tous les matins, la leçon de morale illustrée, et les coups de pieds au derrière !... Tout ce qui se passe, se dit actuellement, en matière d'éducation, d'enseignement, de transmission, d'instruction ou de pédagogie me semble creuser, au lieu de combler, les écarts avec l'exercice d'un métier que je redécouvre sans cesse au fil des rencontres avec des adolescents et des préadolescents qui changent en même temps qu'ils bougent tout le temps – même pendant le temps d'une carrière individuelle et dans un même lieu, celui du collègue – remettant toujours en cause les orientations comme les contenus des programmes et des séquences, la pertinence des dispositifs et des démarches.

Cette instabilité peut être prise de façon pessimiste et considérée comme la cause essentielle des échecs de l'enseignement. Il s'agit alors de (re)dresser, de rectifier ou d'éradiquer des comportements, des attitudes scolaires. Mais elle est aussi le signe du vivant, de la mouvance du vivant, de ce qui est en train de devenir, et de ce fait, elle constitue un fondement théorique de la pédagogie. Celle qui commence au moment où l'enfant échappe totalement à l'adulte, parce qu'il ne veut pas, ne peut pas envisager de devenir adulte à son tour. Au passage, je rappellerai à ceux qui ont la mémoire courte que les dits pédago-go sont aussi ceux qui, parfois, souvent, ont pris et prennent en charge les enfants les plus en difficulté, les laissés-pour-compte de partout, dont plus personne ne veut, ne sait que faire, des orphelins de guerre aux démunis extrêmes. Je pense aux combats de Freinet pour promouvoir l'intelligence et l'écriture des enfants du peuple, je pense au pédagogue polonais Korczack qui a accompagné des enfants Juifs, jusqu'au bout de l'Holocauste, dans le ghetto de Varsovie. À bien d'autres, encore, qui, comme ceux qui écrivent dans notre revue aujourd'hui, m'aident et m'accompagnent chaque fois que je désespère. Dois-je rappeler qu'il est aussi des hussards de la république qui ont laissé des enfants de paysans – qui ne pouvaient aller à l'école qu'un jour sur deux, parce qu'il fallait partager entre frères la paire de chaussures pour y aller – penser qu'ils n'étaient pas « doués » pour l'école et pour les études ; leur signifiant clairement ainsi qu'ils étaient bêtes et incorrigibles... Les choses ne sont donc jamais si simples qu'on voudrait bien nous le faire croire, ni aussi tranchées, ni aussi définitives, entre instruction et éducation, entre imposition des savoirs et accompagnement de ceux qui ont à apprendre. Foin donc des querelles de vocabulaire ! Élève ou apprenant ? Enseignement ou pédagogie ? La question n'est pas là. Celle qui m'intéresse serait plutôt : Comment trouver les moyens, quand on est professeur, de s'engager et d'engager ses élèves dans le processus du devenir humain ? En référence au constat d'Érasme : « On ne naît pas homme, on le devient. »

LA LITTÉRATURE, ENFIN !

Cette expression, je l'ai entendue, je l'ai lue, venant de certains enseignants quand ils regagnent le lycée après des années d'exercice difficile passées en collège. Ce soupire de soulagement conforte ou souligne tout au moins une opposition

construite et tenace. Celle qui est censée opposer l'enseignant de français d'une part – qui apprend les « bases » de la belle langue française à de jeunes élèves qui n'en ont rien à faire de lire, ni d'écrire, encore moins de comprendre, puisqu'ils « savent déjà » lire, écrire et compter, depuis le primaire, puisqu'il s'agit beaucoup plus alors pour eux, durant ces années-collège, de se construire une image sociale dans un microcosme humain, lointain projet d'une position et d'un statut social futurs – et le professeur de lettres d'autre part, de « belles-lettres », qui s'adresse enfin à des étudiants intéressés, passionnés par la littérature, par les discours originaux et géniaux qui ont pu être tenus et qui se tiennent encore à son propos.

Ce soupir est aussi celui de mon agacement lorsque j'ai entendu sur une radio nationale un certain monsieur Finkielkraut faisant l'éloge de ces professeurs qui « osent » encore faire Rousseau ou Victor Hugo dans des collèges et des quartiers difficiles. Les fameux hussards de la république qui maintiennent contre vents et marées le patrimoine culturel français si menacé par les pédagogos iconoclastes. Il en va pour eux du respect de l'élève. L'enseignant ne révise pas ses objectifs à la baisse, il « élève » ses élèves vers les hautes sphères du culturel. J'ai pensé alors à... mon dentiste très fier de me réciter, chaque fois qu'il m'a remplacé une couronne ou qu'il me place une nouvelle prothèse : « les sanglots longs des violons de l'automne »... « Échevelé, livide au milieu des tempêtes »... Parce que je suis prof de français. Voyez, ma petite dame comme je n'ai pas perdu ma culture... Connivence entre gens lettrés. Comme on se serre les coudes quand montent les grandes marées de l'illettrisme ! Moi j'ai la bouche stupidement béante et ne peux qu'acquiescer béatement ma connivence en pensant à la mort stoïque du Loup de Vigny : « Fais énergiquement la longue et lourde tâche... Et puis, après comme moi, souffre et meurs sans parler » !

Je me souviens, il y a très très longtemps, j'ai reçu ce titre et cette mission de professeur de lettres et je me disais : mais, comment puis-je être professeur, je ne sais rien ! Que sais-je de la littérature ? Si peu de choses, si peu d'écrivains, en poche, ceux que j'aimais beaucoup. Mais tous ceux auxquels je n'avais rien compris, que je n'avais pas étudiés durant mes années universitaires, et les contemporains qui m'effrayaient ! Que dire d'eux quand personne n'avait encore écrit à leur sujet ? Or il fallait les « apprendre » aux élèves...

C'est à cette époque que je me suis pensée, moi-même et moi aussi, résolument et totalement « illettrée », prête à retrouver la voix des révoltes anciennes et nouvelles : « Nous sommes tous des illettrés ! » Une expression un peu radicale pour mettre en avant une incapacité collective et partagée à transmettre tels quels des textes, des valeurs, des idées, une esthétique et une éthique dont la quantité comme la qualité m'apparaissaient, dans la complexité de leurs relations, impossibles à maîtriser. Les mots d'ordre alors se sont faits plus pragmatiques, et du même coup, plus iconoclastes « Inventons les lettres ! », « Neque dominus, neque magister ! »¹...

1. Pour mieux comprendre le sens « politique » de cette profession de foi anarchiste, voir ce qu'en dit Orlando de Rudder, dans son livre *In vino veritas, Dictionnaire commenté des expressions d'origine latine*, p. 195-196 (Larousse, Le souffle des mots) : « Il y avait en fait deux inscriptions de la même main que j'ai relevées vers la fin de l'année scolaire 1986-1987 : la première était "Neque Deus neque magister". [...] La deuxième phrase complète la première. Après "Ni Dieu ni maître", il restait à dire "Ni patron, ni prof" ».

À nous de faire, à nous d'entrer dans la carrière puisque les Aînés nous laissaient ainsi face à nos élèves, fussent-ils des sauvages ou des indécrottables, en décrétant que la pédagogie n'existait pas. Dum metuant ! Pourvu qu'ils vous craignent !

Ah ! s'ils savaient... S'ils venaient dans mes classes, ce monsieur mon-dentiste, ce monsieur Finkielkraut et tous ces autres Croisés des Belles Lettres...

POUR APPRIVOISER LA LITTÉRATURE AU COLLEGE, TENTATIVES D'APPROCHE

Quand arrive le moment d'enseigner la littérature, je me pose souvent cette question : comment présenter les choses ? Le texte, d'abord ? La beauté de la langue ou le thème particulier au genre ? Le métier d'écrivain ? l'histoire de la littérature à travers les siècles ? Proximité ou éloignement culturels ? Familiarité possible ou étrangeté définitive et salutaire ?

Je pense que si le principe de l'élève au centre des dispositifs n'avait pas été, un jour, politiquement institué, je n'aurais pas pu m'intéresser à tout ce qui concerne les théories et les idées nées de l'esthétique de la réception de l'École de Constance, autour du professeur allemand Hans Robert Jauss. Si je n'en ai pris connaissance que tardivement, bien après la parution des textes essentiels des années 1970, l'idée même de prendre en compte la « réception » de l'élève représente depuis longtemps, pour moi, autant un idéal qu'un fil conducteur pour tenter des approches littéraires. Et si on parlait du réel : pourquoi César représente-t-il *quelque chose* pour des élèves d'aujourd'hui ? Et d'abord, qu'est-ce que cela leur dit, ce nom ? Comment, dans quels lieux, en ont-ils entendu parler ?

Ces questions impliquent évidemment un basculement intéressant qui consiste à prendre les choses, les genres, les héros, les écrivains dans leur état actuel de plus ou moins grande (re)/(mé)-connaissance ; ce qui pose immédiatement une autre question essentielle : qu'est-ce qui fait que telle œuvre, tel écrivain, telle citation de langue morte, existe encore, même sous une forme partielle, dans les pages roses du dictionnaire Larousse, dans les paroles d'une chanson de carnaval ou dans les allusions plus ou moins explicites d'une publicité à la mode ? Des questions importantes qui fondent l'enseignement de la tradition littéraire ou historique. Un enseignement qui, dans ses objectifs à long terme, rejoint les principes mêmes de l'éducation laïque et républicaine, puisqu'il vise à former un citoyen et un humain critique, capable de comprendre et de lire le présent en prenant en compte les leçons de l'histoire et les grilles de lecture que lui donne la connaissance des œuvres littéraires les plus importantes. Il s'agit d'un enseignement qui s'appuie sur l'évolution, les transformations, les variantes et les versions successives d'une œuvre, comme l'a fait Jean-Pierre Vernant à propos des mythes grecs. Il s'agit de privilégier ainsi le travail d'interprétation, travail de l'archéologue ou du mythologue qui développe des capacités d'observation, de déchiffrement, de discernement.

Par exemple, comment amener des élèves de 5^e à la littérature médiévale ? Par la description du château fort, de l'armure du chevalier ? Par des récits de bataille ? Par les histoires de ruse d'un renard affamé ? Ces questions ne peuvent prendre de sens que si elles s'inscrivent dans d'autres questions nées de la fonction esthétique

et/ou sociale que le professeur veut donner à la littérature qu'il choisit d'étudier avec ses élèves. En quoi ces textes racontent-ils une organisation sociale donnée, à un moment de l'histoire des civilisations, séparant les gens qui ne travaillaient pas d'autres qui le faisaient pour eux ? Entre ceux qui pouvaient prendre le temps de devenir des héros lors de grandes croisades pour ensuite célébrer ces hauts faits et ceux dont la journée était rythmée par les travaux des champs ou par le dur labeur de la fabrication des objets utiles de la vie réelle, entre ceux et celles qui pouvaient inventer la relation et la littérature amoureuses, tandis que d'autres étaient condamnés à subir et à ne pas connaître autre chose dans leur vie que la relation brutale de maître à esclave ? C'est à travers ces questions que peut se trouver, à l'intérieur d'une classe, le sens comme le temps de la littérature, puisque les élèves risquent bien d'être quelque part, dans ces questions, à mi-chemin entre le rêve littéraire et la « vraie vie » des « vraies gens ».

LES « ELEVES DE DON QUICHOTTE » ET AUTRES SANS DOMAINE LITTERAIRE FIXE

Ne sachant comment amener mes élèves de 5^e à l'héroïsme chevaleresque, je leur lis un jour l'album de *Don Quichotte*, adapté de l'œuvre de Cervantès et illustré par Gwen Keraval, édité par Magnard Jeunesse.

En dehors des démarches de reconstitution, de reformulation du texte par ceux et celles qui en ont entendu la lecture à l'adresse de ceux et de celles qui étaient absents ce jour-là, la question qui me semble s'imposer pour amener mon groupe d'élèves au questionnement littéraire est celle qui les fait entrer dans la relation avec un personnage littéraire, en même temps qu'elle leur demande de poser une frontière qu'ils ont habituellement du mal à cerner, celle entre rêve et réalité :

Quels conseils donnerais-tu à Don Quichotte ?

C'est un questionnement impliquant l'auditeur tout entier que je privilégie pour aller au-delà d'un questionnaire de lecture évaluant la bonne et simple compréhension du texte lu. Don Quichotte ou l'esthétique de la réception ? Comment travailler cette idée de « réception » littéraire si je ne ménage pas à chacun de mes élèves une position de récepteur, si je ne les autorise pas à réagir et à agir face à un texte littéraire ?

Certains et certaines jubilent en osant dire que cette histoire montre bien qu'il ne faut pas trop lire de livres, comme Sarah :

Je lui dirais de ne pas croire tout ce que les livres disent ; de croire son écuyer Sancho Pança qui essaie de le ramener au bon sens.

Ou Valérian :

Je lui dirais de rêver, c'est bien, mais d'apprendre à distinguer les rêves de la réalité, et de ne pas trop insister. Ou ses rêves pourraient devenir dangereux, pour lui et pour les autres. Et puis, à son âge, il a trop d'imagination, c'est un drogué du livre. Qu'il lise un peu moins. Ses amis tiennent à lui et le

protégeront. Il est un peu gâteux, mais ses amis et sa famille l'aiment, c'est déjà bien, il ne faut pas être trop gourmand.

Freddy, lui, revendique le droit à l'imagination qu'il assimile à la possibilité de « faire des conneries » :

Pourquoi dans nos rêves on a le droit de rêver de tout ce qu'on veut (imagination). Et pourtant dans la vie, on ne peut pas faire tout ce qu'on voudrait (malheureusement). (C'est quand la réalité dépasse la fiction). Mais pourquoi à nous, on ne nous a pas donné plus d'imagination pour qu'on puisse faire ce qu'on veut (comme Don Quichotte qui fait ses « conneries », de voir des choses qui n'existent pas) ?

Un peu comme Gwendoline qui veut préserver la spécificité du rêve par rapport à la réalité :

On peut rêver, mais faut pas toujours les réaliser. Car si on fait que tous nos rêves deviennent réalité, après, on n'aurait plus de rêves, et la vie serait moins bien.

Noëlline prendra le rôle raisonnable de celle qui ramène ses camarades – et les garçons surtout ! – à la réalité :

Je lui dirais de voir la réalité en face. Par exemple, quand il croit que le magicien veut le tromper. Que les histoires de chevalerie sont des histoires fausses. Par exemple, que les histoires de Don Quichotte ne sont que des histoires écrites pour être lues. De savoir écouter. Par exemple, quand Sancho Pança lui expliqua que ce n'était que son imagination.

Étonnante distanciation de l'élève qui renvoie le personnage de Don Quichotte à sa non-réalité, posant ainsi le problème de la vérité littéraire. Quelle(s) vérité(s) ?

Quand je leur avais lu, peu avant, *Petit-Gris*, un petit album d'Elzbieta, qui parle d'une famille de lapins, chassés de leur maison par des chasseurs policiers, Noëlline qui prenait des « traces » de lecture, dessinant la maison murée, la longue errance de la famille, de la forêt à la plage, avant la fin du texte, soudain, s'arrête et repose son crayon. Elle s'explique ensuite :

Là j'ai arrêté d'écouter, parce que c'est pas possible qu'il trouve une éponge, sur la plage, et qu'il efface le bateau des chasseurs. C'est du n'importe quoi, ça !

Maxime renchérit :

Et puis d'abord, des lapins ça peut pas vivre en mangeant du poisson !...

Jusqu'ici, rien ne les avait arrêtés : que des lapins vivent dans une maison, qu'ils parlent comme des humains, qu'on vienne leur réclamer des papiers, qu'on les expulse, que des gens sans enfants proposent aux parents de Petit-Gris de leur acheter leur enfant, tout ça n'avait pas posé de problème... Sans doute, l'énergie des auditeurs était-elle tendue toute entière vers l'assimilation de cette fable entendue au vécu d'un quotidien bien réel. Mais là s'arrête leur tolérance littéraire. Et, étrangement, c'est précisément le pouvoir artistique, l'action possible du geste littéraire sur le monde réel, qu'ils ne veulent pas admettre.

Prendre la littérature pour de la réalité, vouloir que la vraie vie ressemble à la littérature, et cætera, et vice versa... c'est l'expérience littéraire que propose le *Don Quichotte* de Cervantès. C'est ce que propose un autre personnage littéraire, celui d'Emma Bovary, dans le roman de Flaubert. Dans son livre *Politique de la littérature* (Éditions Galilée, 2007), Jacques Rancière explique pourquoi, selon lui, Flaubert met à mort son personnage d'Emma Bovary, responsable d'un crime « contre la littérature » :

La littérature, pour elle, veut d'abord dire un joli nécessaire à écrire. Et l'art qu'elle met dans sa vie consiste en rideaux, bobèches, breloques pour sa montre, une paire de vases bleus pour sa cheminée ou une boîte à ouvrage en ivoire avec un dé en vermeil. Telle est l'erreur d'Emma, sa faute contre l'art. Nous pouvons lui donner un nom : esthétisation de la vie quotidienne.

L'erreur d'Emma serait donc une erreur d'expérience de la littérature : une perception esthétisante de la réalité au lieu d'une approche esthétique du monde et de la vraie vie. Quand l'expérience de la littérature que propose l'école s'apparente plus à des fioritures, à un décor qui enjolive le cadre de vie, quand les professeurs, comme Emma, « confondent » « littérature et ameublement », la difficile question des relations entre l'art et la vie, entre l'individu et le groupe social, ne peut se poser.

L'auteur s'attache à définir ce titre « Politique de la littérature » en proposant à travers l'analyse de l'œuvre de quelques écrivains ce qu'il considère comme la révolution ou l'égalité littéraire :

La République de Platon expose d'emblée que les artisans n'ont pas le temps de faire autre chose que leur travail : leur occupation, leur emploi du temps et les capacités qui les y adaptent leur interdisent d'accéder à ce supplément que constitue l'activité politique. Or la politique commence précisément quand cet impossible est remis en cause, quand ceux et celles qui n'ont pas le temps de faire autre chose que leur travail prennent ce temps qu'ils n'ont pas pour prouver qu'ils sont bien des êtres parlants, participant à un monde commun, et non des animaux furieux ou souffrants. [...] L'activité politique reconfigure le partage du sensible. Elle introduit sur la scène du commun des objets et des sujets nouveaux. Elle rend visible ce qui était invisible, elle rend audibles comme êtres parlants ceux qui n'étaient entendus que comme animaux bruyants.

C'est ainsi que la littérature trouve son rôle politique :

L'expression « politique de la littérature » implique donc que la littérature intervient en tant que littérature dans ce découpage des espaces et des temps, du visible et de l'invisible, de la parole et du bruit. Elle intervient dans ce rapport entre des pratiques, des formes de visibilité et des modes du dire qui découpe un ou des mondes communs. [...] « Littérature » n'est pas un terme transhistorique désignant l'ensemble des productions des arts de la parole et de l'écriture. Le mot n'a pris que tardivement ce sens aujourd'hui banalisé. Dans l'espace européen, c'est seulement au XIX^e siècle qu'il quitte son sens ancien de savoir des lettrés pour désigner l'art d'écrire lui-même.

Un art d'écrire, une esthétique qui suivent le processus de démocratisation :

Flaubert rendait tous les mots égaux de la même façon qu'il supprimait toute hiérarchie entre sujets nobles et sujets vils, entre narration et description,

premier plan et arrière-plan, et finalement entre hommes et choses. [...] Quels que pussent être les sentiments de Flaubert à l'égard du peuple et de la République, sa prose, elle, était démocrate. Elle était même l'incarnation de la démocratie.

La littérature devient donc art d'écrire, participant ainsi activement à l'évolution démocratique, une nouvelle manière de lier les mots et les choses, les individus et le groupe. L'engagement n'est pas seulement celui, social ou politique, de l'écrivain. Il est dans l'art d'écrire et de dire, dans l'expérience de la lecture et de l'écriture littéraire. La séparation entre les genres, épique, poétique, réaliste, fantastique, entre les hiérarchies traditionnelles, entre l'art pour l'art et la littérature engagée, etc., se trouve dialectiquement dépassée par une façon nouvelle de considérer et de dire les choses de la vie, de situer les individus les uns par rapport aux autres, par rapport à ce qu'ils ont en commun, à ce qu'ils ont à se dire.

Mehdi peut alors s'adresser à Don Quichotte en le grondant et en lui parlant de sa prof de français, comme d'une médiatrice possible entre un rêve réaliste et une réalité rêvée :

Don Quichotte, arrête de rêver à des choses irréalistes ! Mais tu peux rêver de choses réelles, du genre de devenir prof de français ! Oh ! Je te dis de ne plus te faire des films, des rêves irréels, des allusions, des hallucinations, dans le style de : voler comme une hirondelle ! Oh ! J'ai oublié de te dire que tu peux être professeur de français comme ma professeur de français, Mme Suffys, mais, mon ami, si je peux me permettre de te donner un conseil d'ami, c'est de ne pas avoir une classe comme celle de Mme Suffys, en l'année 2005-2006.

Malek peut, au terme de l'écriture et de la lecture des différentes « réceptions » de Don Quichotte, revendiquer l'apprentissage du rêve et de l'imagination :

Pour avoir de l'imagination, il faut rêver, comme l'histoire que la prof nous a racontée².

Le petit texte de Benjamin Péret, cité en note de bas de page, s'est inscrit, dans le cahier de français à côté de la parole de Gwendoline, situant de la même façon le sens commun ou bon sens à côté de l'injonction d'apprendre à rêver ou d'avoir de l'imagination, la vérité littéraire et artistique à côté de la réalité concrète des vécus.

2. Il s'agit du roman de George Du Maurier (1834-1896), *Peter Ibbetson*, que Benjamin Péret, dans son *Anthologie de l'Amour sublime* (Bibliothèque Albin Michel) présente ainsi : « Le lecteur de Peter Ibbetson se trouve d'emblée emporté au point vacillant où rêve et réalité s'interpénètrent ; mais ici le rêve ne tarde pas à commander la réalité et à l'ordonner selon le désir le plus impérieux. La passion amoureuse, à laquelle l'état de veille n'avait permis que de timides envolées, trouve soudain dans le rêve l'occasion de déployer ses ailes. Peter Ibbetson se meut avec une telle aisance dans la vie onirique qu'elle devient sa seule existence, celle où malgré sa situation de détenu, il peut connaître toutes les joies de l'amour partagé. » Nous avons lu ensemble ces quelques phrases pour que les élèves puissent se faire une idée de « la force » des rêves. Force des rêves ou force de l'esprit que le réalisateur Benigni met au centre de son film *La vie est belle !*

DES CITATIONS ET DES GESTES CULTURELS SYMBOLIQUES

Pour que la littérature entre en classe, de cette façon « démocratique », il y a lieu d'interroger le terme même de littérature scolaire et donc la différence sensible qui est faite généralement entre littérature de jeunesse et grande littérature, entre œuvre intégrale et texte d'anthologie. Il s'agirait alors de « restaurer la fonction communicative de l'art, et même aller jusqu'à lui rendre sa fonction créatrice de normes »³.

L'œuvre littéraire en classe ne peut exister en tant que telle. Elle se mettra à exister dans la mesure où elle va s'inscrire dans une chaîne de questions-réponses, dans le tissu de l'intertextualité, un texte en appelant un autre, dans la socialisation des avis, des perceptions des uns et des autres.

L'œuvre vit dans la mesure où elle agit. [...] L'œuvre est une œuvre et vit en tant que telle dans la mesure où elle appelle l'interprétation et agit à travers une multiplicité de significations. [...] La vie de l'œuvre résulte non pas de son existence en elle-même, mais de l'interaction qui s'exerce entre elle et l'humanité⁴.

C'est dans cette fonction sociale de « formation à la sensibilité » du récepteur que la pédagogie de la réception trouve ses démarches.

Je privilégie alors l'étude des textes de littérature de jeunesse qui posent la littérature comme une problématique. Soit parce qu'ils y font allusion comme les textes des *Enfantastiques* de Yak Rivais, « L'enfant qui effaçait les gens », par exemple, où l'héroïne efface, avec une éponge, ses parents qui se disputent, les gens qui l'ennuient, les cris et les bruits des querelles du monde, et s'appelle France ; ce qui appelle à l'intérieur du récit la citation de Du Bellay, « France, mère des arts, des armes et des lois ! » Ou celui de Marcello Argilli, « Les enfants de la lecture », extrait du recueil *Nouvelles d'Aujourd'hui*, dans lequel, les enfants réclament, à grands cris et jusqu'à l'échafaud, leurs livres et leurs auteurs préférés : « Rendez-nous nos livres ! » « Lire des livres, c'est vivre libre ! » « Robinson, Pinocchio, Alice font nos délices ! » « Andersen, Jules Verne, Rodari sont nos meilleurs amis ! », tandis que les adultes les mettent en garde contre les dangers de la littérature : « Et gare à vous si, quand vous serez plus grands, vous vous avisez de lire Homère, Shakespeare ou Victor Hugo, dont les livres sont pleins d'histoires de guerre, de violence, de tortures sadiques et de tueries ! » Soit parce qu'ils proposent une approche biographique insolite des écrivains, comme dans le livre de Manula Morgaine et Claire Dubois, *Buvar et Ricochet, Encyclopédie des grands écrivains pour les petits lecteurs* (Le baron perché). Dans ces textes, l'allusion périphérique faite à la grande littérature appelle les élèves à construire le sens de ces allusions de lettrés, en allant chercher non pas dans leurs souvenirs scolaires mais dans les bibliothèques ou médiathèques qui renferment les trésors du patrimoine. Je voudrais me souvenir ici de Fayssun, un élève de 3^e qui considérait l'école comme un jeu de relations simples et faciles, de l'adolescent amuseur et espiègle à l'adulte sérieux et

3. H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception* (Gallimard, collection Tel, Paris 1978), p. 169 « Petite apologie de l'expérience esthétique ».

4. H. R. Jauss, *op. cit.*, p. 42-43 : Jauss cite Karel Kosik parlant de l'esthétique marxiste.

empêcheur de jouer en rond, Fayssun dont je ne sais ce qu'il est devenu. Je pense à sa fierté malicieuse, lorsqu'il est arrivé un jour, étonnant son professeur de français comme ses camarades, avec une pile d'ouvrages de Victor Hugo à Shakespeare, ouvrages qu'il avait empruntés à la bibliothèque municipale de Lille, pendant les vacances de Noël, pour répondre à la consigne proposée à partir de la nouvelle de Marcello Argilli. J'entends encore le récit de sa découverte de l'univers d'une bibliothèque : *Comment qu'y sont gentils, là-bas, et comment que c'est silencieux ! C'est pas comme au collège !* J'entends encore sa présentation de la biographie de Victor Hugo : *Comment qu'il a souffert lui, parce que ses parents étaient divorcés !...*

Je privilégie la rencontre iconoclaste entre l'album de littérature de jeunesse – celui d'Anne-Caroline Pandolfo et d'Isabelle Simler, aux éditions du Rouergue, par exemple, celui qui s'intitule *Ma famille*, et autour duquel j'ai présenté quelques démarches dans le numéro précédent de la revue, *Écritures de soi* – et le poème « Familiale », de Prévert⁵, extrait du recueil *Paroles*. Lorsque j'avais demandé aux élèves de proposer un titre pour la liste des membres de la famille de l'album, chaises, fauteuils, commodes ou armoires, Lucie avait proposé : « Poésie Familiale ». Le professeur de français pense au poème de Prévert qui dénonce la guerre comprise comme une routine, une habitude de la vie de famille ! Entre les trois membres de la famille, le père, la mère, le fils, le poète pose l'inexistence ou l'impossibilité des liens d'attachement. Personne n'est, n'existe comme tel, dans la famille. Chacun « fait » : l'une du tricot, l'autre des affaires, et le troisième la guerre. La répétition du verbe faire, celle de l'irresponsabilité : « Il trouve ça tout naturel le père Qu'est-ce qu'il trouve, le fils ? Il ne trouve rien, absolument rien, le fils » conduisent, tout « naturellement » à l'évidence scandaleuse : « La vie continue avec le tricot la guerre les affaires/Les affaires la guerre le tricot la guerre/Les affaires les affaires et les affaires/La vie avec le cimetière. »

Le choc culturel est d'abord préparé par un travail parallèle de lecture comparée et orale – avec des pleins et déliés selon les caractères choisis par les auteurs de l'album pour présenter les membres de la famille, sans ponctuation, sans respiration, pour le poème de Prévert, qui place bout à bout les non-événements de la vie sur la chaîne de la fatalité. Ces lectures orales, renouvelées, des textes, pour creuser leurs différences, provoquent l'envie de réagir des élèves. Le professeur va mettre en réseau les réceptions de différents élèves, des réceptions qui se construisent lors des échanges à l'oral et de la lecture des écrits qui essaient de synthétiser, de fixer les mots et les avis.

La consigne est ouverte :

Quelles impressions te laisse ce texte ?
Compare-le avec celui de l'album « Ma famille » : Quelles différences, quelles ressemblances ?
Si tu devais illustrer ce texte, que proposerais-tu ? Tu peux dessiner, mais tu peux aussi décrire ta proposition avec des mots et un texte descriptif.

Agathe, la première, donne son avis, par écrit :

5. Jacques Prévert, *Paroles*, Gallimard, 1949.

Ce texte me donne l'impression d'être un petit résumé d'une grande vie. [...] Dans cette famille, ils semblent s'ignorer. J'ai l'impression qu'ils ne vivent pas ensemble. [...] Si je devais illustrer ce texte, je mettrais des couleurs sombres (manque de vie et d'échange social). Il y aurait plusieurs images qui se ressembleraient car ce texte exprime la routine, la vie quotidienne...

Adèle rebondit sur cet écrit :

C'est vrai ! Je suis tout à fait d'accord avec Agathe, c'est le résumé d'une grande vie, comme une grande marche, lente, comme un bébé qui apprend à marcher. (*le dessin qui accompagne son écrit représente la progression d'un bébé qui commence à marcher à quatre pattes pour prendre la position debout et grandir jusqu'à ce qu'il se retrouve portant un attaché-case*) [...] C'est comme une machine qui ne s'arrête jamais. Avec les compléments d'objet direct : du tricot, des affaires, la guerre, tout ce que fait la famille. Ce texte est morbide, c'est comme s'il continuait toujours, une machine qu'on ne pourrait pas arrêter.

Rosa a dessiné chaque membre de la famille dans une bulle, elle commente :

Je les ai dessinés chacun dans une bulle car ils sont indifférents. Mais les bulles se touchent car, au fond, c'est quand même une famille. Les couleurs sont sombres car les personnages mènent une vie monotone, dépourvue de changements. [...] Le père représente les capitalistes qui ne pensent qu'à gagner un maximum d'argent. Le fils représente les gens qui sont victimes des capitalistes. Car ceux-ci créent des guerres pour s'enrichir et s'en fichent des conséquences que peuvent avoir leurs actes. La mère, quant à elle, représente les gens qui ferment les yeux, qui ne veulent rien savoir de tout ça.

Ces trois écrits sont comme des lanceurs de réactions qui deviennent de plus en plus argumentées et qui prennent de mieux en mieux l'avis des autres pour aller vers une réception de plus en plus distanciée vis-à-vis du texte lui-même, comme de la première perception.

Document de travail (cinq synthèses d'élèves à propos des échanges à l'oral pour dire ses impressions de lecteurs sur le poème de J. Prévert, *Familiale*) :

5^e Français

Pour une lecture plus « littéraire » des textes

Exemples de synthèses (après un premier écrit pour exprimer sa « réception » personnelle du poème, puis la lecture de quelques écrits d'élèves et enfin des échanges à l'oral) :

« Ce poème veut dire (pour moi) que les gens sont extrêmement ignorants envers les uns et les autres. Ce poème est dégueulasse, comparé aux autres, et, à vrai dire, je ne sais même pas pourquoi l'auteur l'a écrit, ce poème. Les personnages sont vraiment (comme l'a dessiné Rosa) dans leurs bulles. Moi, je les aurais représentés par des animaux, des gens pas normaux, quoi. Dans ce poème, il n'y a que le même sujet : le tricot, la guerre et les affaires, ils ne font que ça. » (Johan)

« Moi, je dis que ce texte essaie d'ouvrir les yeux à des gens qui gagnent de l'argent, quand il y a une guerre, pendant que les autres meurent, ces gens-là

sont en train de gagner de l'argent, ils s'en foutent complètement de leurs fils qui meurent à la guerre. Pas une larme de versée, ce texte est franchement cruel. Au début, c'était « Familiale », à la fin, c'est « cimetière ». Et ce texte n'est qu'ignorance, ce qui compte dans la vie, c'est pas l'argent, on n'achète pas le bonheur avec l'argent. Être en famille, ça, c'est un bonheur. » (Soufyane)

« Les trois personnages de cette famille s'ignorent complètement, ils sont réglés comme des machines, à faire toujours la même chose. Beaucoup d'élèves de la classe ont dit : « Nous aimons pas ce texte ». Mais il faut aller plus loin : pourquoi nous n'aimons pas ce texte.

Pourquoi nous n'aimons pas ce texte :

- Il est morbide
- Les personnes sont indifférentes
- Nous n'avons pas l'habitude de textes comme celui-ci, et c'est justement ce que l'auteur a voulu montrer. On croit que ce n'est pas habituel, alors que beaucoup de familles sont dans ce cas, et peut-être celle de l'auteur.

Mais aussi je pense que nous n'aimons pas ce texte car ce n'est pas ce que nous vivons, pas comme cela, et surtout ça nous semble différent. Rosa a dit : Les personnes vivent avec la mort. Moi, j'ai dit : ils n'ont pas de but. » (Julie)

« Dans Familiale, ça finit par « cimetière », comme s'il devait forcément y avoir une mort inutile. Mais seulement, cette mort ne sert à rien, elle est inutile car la famille ne change pas de mode de vie. C'est comme si cette mort inutile était normale, après tout, ça devait arriver, et on ne peut pas revenir en arrière, alors on n'y pense plus, pourraient se dire les membres de la famille, car ils trouvent ça tout naturel, que le fils meure, que la mère continue à tricoter, et que le père continue à faire ses affaires, et à gagner son argent pour ne pas le partager. C'est typique des capitalistes, garder son argent, certains ne travaillent même pas, ils font travailler les autres pour un salaire misérable, et eux, ils gagnent énormément. » (Lucie)

« Les personnages de ce texte sont comme des machines. La mère continue à tricoter, sans se poser de questions. Le père est un capitaliste qui profite de la mort des gens. Cela lui rapporte des sous. Car son fils fait la guerre, pour que son père puisse continuer à faire des affaires. Mais il le fait parce qu'il y est obligé. Il est victime de son père, des capitalistes. Ce qui est révoltant, c'est que ces personnes vivent chacune dans leur coin. Elles s'ignorent. D'où les bulles d'indifférences que j'ai faites. Et quand le fils meurt, les parents trouvent ça tout naturel. Ils vont au cimetière. Ces gens-là vivent au jour le jour, si l'on peut dire. Ils prennent les choses comme elles viennent : « On a un enfant, ah ! Voilà ! » Ils s'en fichent qu'il y ait une naissance ou une mort, c'est pareil pour eux. Mais cela reflète notre société d'aujourd'hui. Je pense que c'est le message qu'a voulu nous faire passer l'auteur. Lui aussi trouvait ça révoltant. On a l'impression que cela ne révolte pas ces personnages. On dirait qu'il n'y a plus, ou pas d'espoir. Pour eux, le cimetière fait partie de leur vie. Le poème commence avec « familiale », et finit par « cimetière »... On a l'impression qu'ils laissent la mort diriger leur vie. » (Rosa)

La lecture des synthèses fait apparaître l'évolution des discours sur le poème : d'une réception très personnelle : « moi, je trouve, je pense que... », avec un vocabulaire familier – c'est « dégueulasse », « les gens s'en foutent »... – vers une prise en compte de l'avis des autres et de la nécessité de justifier pourquoi on

ressent, on pense, on trouve que... ; pour arriver, dans les deux dernières synthèses, à ce qui ressemble un peu plus et un peu mieux, peut-être, à un « commentaire » du poème.

Le texte de Julie apparaît comme un guide, un mode d'emploi de lecture méthodique ou d'étude de texte. Il creuse l'écart entre la vie (l'avis personnel) et celle dont parle le poème, qui est une représentation littéraire et critique d'un mode de vie, d'une certaine façon de concevoir la vie.

Je leur explique que le sens d'un texte se construit ainsi de l'auteur au lecteur, que le lecteur a donc un rôle à jouer pour donner du sens au texte, et j'inscris au tableau le schéma simplifié suivant :

Auteur → Texte ← Lecteur

À la fin de la séance, Julie me propose une nouvelle synthèse du cours :

auteur → **LIVRE** ↔ lecteur

Le livre a le sens que l'auteur lui a donné, mais sans le lecteur, le livre n'est plus rien. Car souvent l'auteur laisse une part de mystère et chacun s'identifie à un personnage, on interprète à sa façon ce texte.

Donc sans le lecteur, les personnages n'ont pas d'âmes vivantes, et le texte perd tout sens s'il n'est pas confronté à la vie. Et alors, là, ça ne devient plus qu'un tas de mots qui n'ont plus de sens, qui ne nous transmettent pas d'émotion, puisque personne ne l'a lu.

Donc je pense que Jacques Prévert n'a pas écrit son poème pour rien, puisque nous l'avons lu et que nous avons donné notre avis, et en le lisant, nous avons ressenti une émotion.

Il y a les « émotions positives » et « les émotions négatives », mais dans les deux cas, ce sont des émotions.

La question n'est pas : « as-tu aimé ce texte ? », mais plutôt : « as-tu ressenti une émotion ? »

Elle inaugure ainsi une nouvelle démarche dans la classe, celle de la synthèse individuelle de la séance, à partager avec les autres élèves. D'autres élèves vont l'imiter, me donnant ces comptes rendus de séance, soit juste à la fin de la séance, soit, tapés à l'ordinateur, au début de la séance suivante. La synthèse et son apprentissage permettent de cadrer la position de « récepteur ». Il s'agit de dominer le texte, de le voir de plus haut, de plus loin. La distance littéraire trace son chemin à travers la mise en commun des réceptions différentes. C'est un peu l'idée que je me fais de la notion de « dialogisme ». La littérature se parle à travers les voix d'enfants et d'adolescents, des uns aux autres, dans un langage commun qui explore de nouvelles questions.

EXPERIENCE LITTERAIRE ET CREATION DE COMPORTEMENTS SOCIAUX

La question que les théoriciens de la réception posent à l'enseignant de français est bien de savoir que faire de ces expériences de la littérature.

La fonction sociale de la littérature ne se manifeste dans toute l'ampleur de ses possibilités authentiques que là où l'expérience littéraire du lecteur

intervient dans l'horizon d'attente de sa vie quotidienne, oriente ou modifie sa vision du monde et par conséquent réagit sur son comportement social⁶.

Dans une classe où l'hétérogénéité des comportements scolaires empêche toute linéarité paisible de la construction des savoirs, provoquant toutes sortes d'incidents, de conflits récurrents, je propose une thématique de travail littéraire, pour ouvrir l'éventail des « horizons d'attente » :

Le monde qui va mal : comment le dire, comment l'écrire ?

Ce travail doit croiser la lecture d'albums ou d'ouvrages de la littérature de jeunesse en relation avec un mythe ancien, celui de la boîte de Pandore. La réception des textes s'échange par des écrits qui visent à faire des liens entre textes, vécu de la classe et propositions de transformation de l'état des choses. Les textes de littérature de jeunesse sont ainsi placés au même rang que ces mythes dont se servent les philosophes comme Platon pour éduquer le « peuple », le *demos*.

Citant un extrait des *Lois* de Platon, XI 913cl, « Il faut croire ce que racontent les mythes », Jean-François Pradeau, dans l'introduction qui ouvre son livre *Les mythes de Platon* (Garnier Flammarion), rappelle la double mission du mythe : « Évoquer ce à quoi les hommes n'ont pas accès de leur vivant, et les éduquer ». Ces histoires, transmises de génération en génération, deviennent un « instrument de communication collective » :

Les mythes sont en effet les récits que les citoyens ont en commun, et ce sont eux qui donnent à la collectivité sa mémoire ; ils contribuent de la sorte [...] à la formation et à l'unité de la cité.

La question de la vérité de ces mythes, comme pour la vérité littéraire, se travaille dans l'espace que libère cette question pour réfléchir, pour envisager, poser d'autres organisations possibles du monde ou de la société :

La catégorie du mythe, affirme Platon, est celle du « vraisemblable », du récit qui n'est ni vrai, ni mensonger, ou plutôt qui, tout mensonger qu'il soit, comporte une part de vérité.

Ainsi l'opposition entre récit mythique (muthos) et discours rationnel (logos) n'est plus pertinente, puisqu'il s'agit d'explorer d'autres vérités que celles de la vraie vie, en se servant précisément des liens qu'on peut tisser entre fiction et argumentation.

Voici donc d'abord la liste de ces récits que je désire croiser avec le mythe de la boîte de Pandore :

5^e Lecture

Réseau d'ouvrages autour des maux, des malheurs du monde et des gens

Il faudra, Thierry Lenain, Olivier Tallec (Éditions Sarbacane)

6. H. R. Jauss, *op. cit.*, chapitre XII, « Histoire de la littérature », p. 80.

Je ne joue plus !, Rachel Hausfater-Douïeb, Olivier Latyk (les albums Duculot)

Pika, l'éclair d'Hiroshima, Toshi Maruki (Actes Sud Junior)

Les mille oiseaux de Sadako, Eleanor Coerr, Marc Daniau (Milan Poche, Cadet +, Ici et là-bas)

Demain les fleurs, Thierry Lenain, Anne Brouillard (Album Nathan)

Nouvelles vertes, précédées d'un poème de Hubert Reeves, recueil de nouvelles de Pierre Bordage, Benoît Broyart, Élisabeth Combres, Christian Grenier, Yann Mens, Viviane Moore, Jean-Paul Nozière, Mikaël Ollivier, Florence Thinar (Éditions Thierry Magnier)

Quand je serai grand, je serai Prix Nobel de la paix, Isabel Pin (Syros, Amnesty International)

Entre guerre et misère, les esclaves d'aujourd'hui, Marie Agnès Combesque (Syros jeunesse, Ligue des droits de l'homme)

Otto, Autobiographie d'un ours en peluche, Tomi Ungerer (Lutin Poche de l'École des Loisirs)

Rose Blanche, Roberto Innocenti (Folio Cadet Rouge, Gallimard)

Tu te souviendras, Christophe Donner (Hachette, Côté Court)

Un violon dans la nuit, Les trois secrets d'Alexandra, 2, La mémoire des camps, Didier Daeninckx, Pef (Rue du Monde, Histoire d'Histoire)

La chanson de Hannah, Jean-Paul Nozière (Nathan Poche, Histoire)

1944-1945 Les Sabots, Jean-Pierre Vittori (Nathan, Les romans de la mémoire)

Il n'y a pas si longtemps..., Thierry Lenain, Olivier Balez (Éditions Sarbacane)

Midi pile, l'Algérie, Jean-Pierre Vittori, Jacques Ferrandez (Rue du monde, Histoire d'Histoire)

Matin brun, Franck Pavloff (Cheyne)

Allumette, Tomi Ungerer (Lutin poche de l'École des loisirs)

Silence, la violence ! Les chameaux et le dromadaire, Sylvie Girardet, Puig Rosado (Hatier)

Silence, la violence ! Loups contre loups, Sylvie Girardet, Puig Rosado (Hatier)

Silence, la violence ! Le ver de terre et les oiseaux, Sylvie Girardet, Puig Rosado (Hatier)

La non-violence expliquée à mes filles, Jacques Sémelin (Seuil)

Le racisme expliqué à ma fille, Tahar Ben Jelloun (Seuil)

Cité Nique Le Ciel, Guillaume Guéraud (Éditions du Rouergue)

Chassé-croisé, Guillaume Guéraud (Éditions du Rouergue)

Les chiens écrasés, Guillaume Guéraud (Éditions du Rouergue)

On n'aime guère que la paix, Jean-Marie Henry, Alain Serres, Nathalie Novi (Rue du Monde, Des poèmes dans les yeux)

Les loups noirs, Béa Deru-Renard, Neil Desmet (Pastel)

Ces ouvriers aux dents de lait, Les enfants au travail, Sigrid Baffert (Syros jeunesse, Amnesty International)

Marcos sous le passe-montagne, Discours du sous-commandant Marcos, Françoise Escarpit (Les documents Syros)

Jai, Texte de Paul Thiès, illustrations de Christophe Merlin (Syros jeunesse, Amnesty International)

Les prisonniers d'Icibas, Janine Teisson (Syros jeunesse)

Petit Gris, Elzbieta (Lutin poche de l'École des loisirs)

J'ai attrapé la dyslexie, Zazie Sazonoff (Éditions du Rouergue)

La mythologie grecque, chapitre : « La naissance des hommes », Florence Noiville, Préface de Costa-Gavras, illustrée par Christine Noiville (Actes Sud Junior),

Le mime, Albert Jacquard, Marie-José Auderset (La joie de lire)

H. B., Thierry Lenain, Sophie Dutertre (éditions Sarbacane)

Comment ça va ?, Susie Morgenstern, Serge Bloch (Éditions du Rouergue)

Le dimanche noyé de Grand-Père, Geneviève Laurencin, Pef (Folio Benjamin)

Le théorème de Mamadou, Azouz Begag, Jean Claverie (Seuil jeunesse)

Un marronnier sous les étoiles, Thierry Lenain, dessiné par Nathalie Baillot (Syros, Souris Rose)

Tu existes encore, Thierry Lenain, Patricia Baud (Syros)

Il s'agit d'une liste très hétérogène qui mêle les problèmes engendrés par la guerre, la pauvreté, la différence du handicap, aux souffrances personnelles causées par la perte d'un proche ou l'angoisse de sa propre mort. La première séance se fera autour des livres et autour d'une photocopie de la version du mythe de Prométhée et de la boîte de Pandore, dans la version qu'en donne le livre de *La mythologie grecque*, au chapitre « La naissance des hommes », un livre de Florence Noiville, préfacé par le cinéaste Costa-Gavras, et illustré par Christine Noiville (Actes Sud Junior).

La lecture est à faire en classe, les textes sont courts pour la plupart, et il s'agit surtout de réagir, par écrit, individuellement, ou à l'oral collectivement quand la séance propose de travailler ensemble sur le livre lu par tel ou tel élève de la classe. La feuille de travail se présente ainsi :

5^e Français

Réseau d'ouvrages autour des maux, des malheurs du monde et des gens. Pour présenter aux autres les livres qu'on a lus.

- Titres, auteurs, éditeurs des livres que vous avez lus.
- Pour chaque ouvrage :
 - De quel mal, de quels malheurs est-il question dans ce livre ? D'un mal particulier ou du mal en général ?
 - Comment l'auteur ou les auteurs du livre en parle(nt)-il(s)/ elle(s) ?
(dessins, images, collages, textes ; quels rapports texte/image ? Quelles formes données au texte, à l'album ?)
- Ce que le groupe ou chacun/chacune en retire :
 - Quels liens avec le mythe de la boîte de Pandore ?
 - Quels liens avec le quotidien de la vie, de la classe ?

Les arrêts, pour le moment, portent sur certains textes-phares, comme :

- L'album de Thierry Lenain, *Il faudra*, illustré par Olivier Tallec, éditions Sarbacane, Paris 2004.

Consignes

Lis bien ce texte et écris ce que tu comprends.

Tes impressions.

Ce que tu comprends (même si tu ne comprends pas tout).

Les questions que tu voudrais poser.
Recopie au propre ce texte mais en le disposant autrement
(Observe bien les répétitions, les temps des verbes ; tu peux aussi ajouter des dessins).

C'est un texte-piège, dit Brandon qui n'accepte pas cette invraisemblance : il peut pas se promener dans la forêt, il est dans le ventre de sa mère... Un ventre, c'est pas une forêt ! N'importe quoi !

Le bébé du texte ne peut pas parler car il est dans le ventre de sa mère et qu'il n'est pas encore né, mais il peut penser dans le ventre de sa mère et imaginer sa vie d'après, son adolescence ou sa vie adulte et l'histoire sur les arbres ne peut pas être vraie car un ventre, ce n'est pas une forêt.

Soufyane a également un peu de mal à se situer dans ce texte :

Je ressens une grande solitude pour cet enfant, il est différent des autres, il raconte ce qu'il voit.

C'est un enfant qui regarde le monde en proposant des solutions aux ennuis.

J'ai essayé de trouver une logique, comme un enfant dans le ventre de sa mère, puis il naît, il passe par la famine, puis la misère, la guerre, les larmes parce qu'après la guerre les gens pleurent pour leurs proches morts, après il y a les gagnants, les puissants, les forêts, l'océan, puis il leva la tête et demanda pardon.

D'autres dessinent ce qu'ils découvrent comme étant une forme de la volonté de changer le monde. Julie :

J'ai dessiné l'île et une femme enceinte. Sortent de son ventre toutes les pensées du bébé ; dans l'île, j'ai mis tout ce que l'enfant voit et le palmier regroupe la phrase du début et la phrase de fin.

C'est un très beau texte, riche en optimisme qui lance un message d'espoir et ça fait plaisir.

Je comprends ce texte comme s'il me criait que tout peut changer, et dans ce texte, c'est un enfant qui change les choses et je comprends ça comme si on me disait : c'est nous les enfants, les ados, les jeunes, c'est notre génération qui peut faire changer le monde.

J'aimerais bien voir l'album pour savoir si ce sont des nouvelles ou tout un album sur le même sujet.

Mes remarques : je trouve que le titre devrait être : « L'enfant espoir ».

Rosa :

C'est un peu comme si l'enfant voyait « l'horreur » du monde et qu'il se disait : « Ah ! là, là... ça ne va pas du tout ! », et qu'il dressait l'inventaire de ce qu'il faudrait changer.

Même en voyant ce qui l'attend, l'enfant décide quand même de naître, car il espère que ça changera un jour.

Kim :

Ce texte décrit le monde et fait ressentir la guerre, la famine, etc. Et montre que même si ce monde est nul, ça vaut le coup de naître.

Je comprends que le garçon admire ou plutôt regarde bien le monde pour savoir si naître dans ce monde vaut le coup.

Pourquoi le garçon décide de naître alors que sur son île, il est tranquille ?
J'ai séparé par thèmes et chaque thème a son dessin décrivant le paragraphe.

Jeanne :

Ce texte me fait penser à un film qui disait que jusqu'à ce que l'enfant ait deux ans, il savait tout sur le monde, tous les théorèmes, les verbes, toutes les réponses aux problèmes de la vie (petit génie).

Je comprends que l'enfant voudrait remédier aux problèmes de la vie avant même d'y entrer.

– Des textes qui « parlent » de l'album et qui apprennent à distinguer auteur, narrateur, à construire des réponses par rapport à la question : De quoi ça parle ? Un document trouvé par Julie sur Internet nous permet de voir comment on peut « parler » d'un livre en se posant la question de : comment parler de l'horreur aux enfants ? À propos de la bombe d'Hiroshima : *Trois regards sur Hiroshima* ; un texte dans lequel il y a une présentation de l'album étudié en classe, *Pika, l'éclair d'Hiroshima*, de Toshi Maruki ; une sorte de making of de l'album qui parle des rencontres entre l'auteur et la femme qui a vécu *en vrai* l'histoire que Toshi Maruki met en images et en mots. L'indicible se raconte par des tâches de peinture qui emportent les corps des gens pour les fondre dans la couleur du feu et des cendres. Par des phrases qui perdent toute intention esthétisante pour dire l'incompréhensible :

Des jours avaient passé. Mi ne grandissait plus. Elle semblait toujours avoir sept ans. C'est la faute de Pika, pensait-on tristement. Son papa, ses blessures cicatrisées, semblait en bonne santé. À l'automne, des jours où il n'avait cessé de pleuvoir, subitement, ses cheveux s'étaient mis à tomber. Il était mort d'une hémorragie. Sur son corps, des tâches violettes.

– Une séance de mise en commun, où l'on apprend à poser l'ambiguïté des textes :

« Terre, planète bleue », un poème de l'astrophysicien Hubert Reeves qui forme l'avant propos du recueil de *Nouvelles vertes* aux éditions Magnier : Quand le professeur lit le texte, les élèves sont chargés de repérer et de distinguer les paragraphes « optimistes » de ceux qui leur semblent « pessimistes ». Ce qui donne lieu à toutes sortes de questions et de remarques faisant apparaître la polysémie et l'ambiguïté de certains paragraphes, comme par exemple, celui que questionne Johan :

Terre, planète bleue, où, à la nuit tombée, un maçon contemple avec fierté le mur de brique élevé tout au long du jour.

Le maçon est fier du mur qu'il a construit, mais les murs peuvent servir à isoler, à enfermer les gens. Certains et certaines évoquent le « mur de Berlin ». D'où la question : est-ce un paragraphe optimiste ? *Construire, c'est se tourner vers l'avenir, c'est le contraire de détruire...* Ou pessimiste ? *Construire des murs pour séparer les hommes, d'un côté les riches, de l'autre, les pauvres, les enfermer et les priver de liberté...*

Il n'y a pas forcément de réponse, ce qui ennuie certains, comme Brandon qui veut toujours des solutions, *comme en maths*, et qui retravaille mes consignes en les

numérotant ; Brandon qui, souvent, ne veut pas aller au-delà du soulignement, des flèches et des chiffres pour prouver son « travail ». Tandis que Johan, lui, découvre l'alternative opposée ou approximative avec un enthousiasme qui illumine malicieusement ses yeux noirs ! Merveilleux outil que cette coordination « ou » qui permet de réinventer le texte, en donnant le sens de l'acte d'écriture !

– L'observation grammaticale de ces trois textes : « Terre, planète bleue », le poème d'Hubert Reeves, l'album de Thierry Lenain, *Il faudra* et *Je ne joue plus*, le texte d'un album de Rachel Hausfater Douïeb, qui évoque la chute des tween towers, du point de vue de l'enfant. Là où le jeu s'arrête, là où l'enfant décide de vouloir inventer un autre monde que celui qu'il a sous les yeux (« Quand les avions s'écrasent, mes yeux veulent trop voir », « J'ai peur de la vie », « Mais moi je ne veux pas de cette pluie de morts », « Je veux des villes debout », « Moi quand je serai grand, je ferai le beau temps » [...]).

La feuille de travail propose de relire les textes d'un point de vue linguistique :

5^e Français

Observation grammaticale de 3 textes

Terre, planète bleue, de Hubert Reeves

1. Quel groupe de mots commence chaque paragraphe ?
2. De quelles **catégories** de mots est composé ce groupe ?
3. De quel « petit » mot est suivi ce groupe lanceur du paragraphe ? Est-ce toujours le même ? Y a-t-il un autre ou d'autres petits mots, dans le texte ?
4. Pouvez-vous identifier ces mots ? (Reportez-vous au texte de l'album *Ma famille*)
5. Après ces « petits » mots, il y a des propositions avec sujet-verbe : Comment appelle-t-on ces propositions ?
6. Repérez à quels temps sont les verbes, dans chaque paragraphe.
7. À votre avis, pourquoi l'auteur de ce texte utilise-t-il ces temps ?
8. Y a-t-il des formes verbales où vous auriez attendu un autre temps que celui que l'auteur emploie ? Quel temps auriez-vous choisi et pourquoi ?

Il faudra, texte de l'album de Thierry Lenain et d'Olivier Tallec (éditions Sarbacane) :

1. Le cadre du texte est composé de la répétition : L'enfant vit / Il se dit / Il faudra.
À quels temps sont ces verbes ? À votre avis, pourquoi l'auteur a-t-il choisi ces temps ?
Y a-t-il d'autres verbes dans l'ensemble du texte ? À quel temps sont-ils ? À votre avis, pourquoi ?
2. « **Il se dit il faudra** ». Et si l'auteur avait écrit : « **Il se dit qu'il faudrait** », aurait-il voulu dire la même chose, à votre avis ? Montrez bien la différence grammaticale de ces deux énoncés et expliquez la différence de sens que vous pouvez comprendre.

Je ne joue plus, texte de l'album de Rachel Hausfater Douïeb et Olivier Latyk :

1. Observez bien la façon dont est construit ce texte. Quelles répétitions remarquez-vous ?
Quelles catégories de mots composent ces répétitions ?
2. À quels temps sont les verbes de ce texte ?
3. Pourquoi, à votre avis, l'auteure de cet album a-t-elle choisi ces temps verbaux ?

Je rapporte ici une remarque de Johan qui conclut son travail sur les temps verbaux de cette façon : « Dans le fond, le passé, c'est pour dire tout ce qui s'est passé dans le monde, le présent pour montrer que ce passé et ces malheurs durent encore, et le futur, pour montrer tout ce qu'il reste à faire pour changer le monde. »

– La comparaison entre deux versions d'un album de Thierry Lenain, lu par Soufyane, *Demain les fleurs* et sa première version non publiée, qui avait pour titre *L'homme qui attendait le printemps*. Les élèves doivent lire silencieusement cette première version, tandis que Soufyane relit son album et prépare sa lecture orale pour toute la classe. Puis il lit oralement son album, tandis que les autres écoutent, comparant les ressemblances et les différences avec le texte de *L'homme qui attendait le printemps* qu'ils ont sous les yeux. Les échanges à l'oral font apparaître de nouvelles questions : Que se passe-t-il à la fin ? Le grand-père et l'enfant sont-ils morts ?

Soufyane répond en rappelant et relisant la ressemblance entre les deux dédicaces (pour *L'homme qui attendait le printemps* : « Pour mes filles, qu'elles n'hésitent pas à arracher les pages de mes livres si un jour leur printemps ne vient pas » ; pour l'album *Demain les fleurs* : « Pour mes filles, pour mon fils, qu'ils n'hésitent pas, si un jour leur printemps ne vient pas, à arracher les pages de mes livres ») : *L'important, c'est que les pages des livres arrachées font venir le printemps et le bonheur..., c'est pas la mort !...*

Sur sa feuille de travail, à la rubrique « Ce que le groupe ou chacun/chacune en retire : (Quels liens avec le quotidien de la vie, de la classe ?) », il a écrit : « La classe, c'est l'hiver, et certains, ce sont les bourgeons du printemps qui tirent la classe vers le haut. »

À la fin de la séance, Johan vient me dire à l'oreille : « Soufyane aurait dû écrire que c'est vous, Madame, qui les faites, les fleurs du printemps, dans la classe !... »

– La comparaison entre deux façons de comprendre et de parler d'un texte lu, à propos du texte de Franck Pavloff, *Matin brun*, commenté par Katheleen et Manon :

5^e Français

Comprendre les textes. Parler des textes. Exemples.

Katheleen :

Le mal est qu'un petit garçon a dû faire piquer son chien et l'autre son chat.

L'auteur parle avec plusieurs langages ; avec du texte (il n'y a pas d'images).

Le rapport de texte et images c'est que le texte on comprend un peu mieux que les images.

J'en retire qu'il y a plusieurs choses de marrantes dans ce livre.

Manon :

Le mal est que la loi leur interdit de plus en plus de choses comme interdire les chiens et les chats, sauf s'ils sont bruns, à force, la loi veut que tout devienne brun.

L'auteur parle avec des phrases, pas d'images.

Il y a peut-être quelque chose en commun avec la classe et le livre, c'est qu'il y en a pas mal qui veulent faire devenir le monde racaille, comme le livre, tout le monde doit devenir brun.

La quatrième de couverture du livre :

Charlie et son copain vivent une époque trouble, celle de la montée d'un régime politique extrême : l'État brun.

Dans la vie, ils vont d'une façon bien ordinaire : entre bière et belote. Ni des héros ni des purs salauds. Simplement, pour éviter les ennuis, ils détournent les yeux.

Sait-on assez où risquent de nous mener collectivement les petites lâchetés de chacun d'entre nous ?

Travail de comparaison des trois propositions : Quelles remarques pouvez-vous faire sur ces différentes façons de présenter le livre ?

– Ce travail de comparaison permet de comprendre la nécessité de lire, de relire, de questionner et d'échanger, pour comprendre. Il va, désormais, enrichir les écrits sur les textes lus :

5^e Français

Comprendre les textes. Parler des textes. Exemples

Johan a lu :

Dans le livre que j'ai lu, *Cité Nique le ciel* de Guillaume Guéraud (éditions du Rouergue), il y a un garçon de treize ans qui habite dans un quartier pourri, si je devais dire à quelle personne je dois l'associer, je dirais plutôt **la boîte de Pandore, car Rachid, même s'il est petit, garde beaucoup de choses en lui (souffrance, joie, amitié, espoir, désespoir, l'amour, violence, la misère, etc.)** et après, quand tout se libère, il va prendre le flingue de son frère et se dit que quelqu'un doit payer pour tout ça, mais au moment de tirer, il jette son arme et part. **Comme quoi l'espoir est resté au fond de lui**⁷.

Le deuxième livre que j'ai lu, *Le théorème de Mamadou* d'Azouz Begag et Jean Claverie (Seuil Jeunesse), c'est l'histoire de Mamadou qui se pose beaucoup de questions. Dans sa classe, entouré de ses camarades, il pose une question qui débute un débat : « ça sert à rien l'école puisqu'on oublie tout ». **Il ressemble beaucoup à Pandore car il est très curieux et il voudrait faire l'impossible, comme Prométhée, il voudrait rester le même (pour ne rien oublier) et arrêter le temps.**

Laetitia a lu :

Demain les fleurs de Thierry Lenain et d'Anne Brouillard, Album Nathan.

7. Je souligne en caractères gras les passages qui disent les liens avec le mythe ou avec le vécu de la classe.

Son malheur est que le printemps ne vient pas et que l'hiver ne veut pas partir, donc les fleurs ne poussent pas sur le pommier.

L'auteur parle avec beaucoup d'images et moins de texte.
Madame Suffys pose les feuilles en papier sur le pommier pour que le printemps vienne dans la classe.

Manon a lu :

Je ne joue plus de Rachel Haufater-Douïeb et Olivier Latyk, Les albums Duculot.

Le mal est qu'un petit garçon en a marre de la guerre, il a peur de la vie, il aimerait bien que ça cesse, lui, il aimerait bien la faire cesser, la guerre.

Ils en parlent avec des petits textes et des grandes images, un peu répétitives, c'est-à-dire toujours avec les mêmes couleurs, les mêmes personnages, des pensées tristes.

Dans la classe, c'est un peu la guerre et y en a qui poussent la classe à faire la guerre ; heureusement, y en a qui se rebellent et y en a qui aimeraient faire travailler les autres, comme le petit garçon du livre qui aimerait bien faire cesser la guerre et mettre du soleil dans la vie.

Agathe a lu :

Comment ça va ? de Susie Morgenstern et Serge Bloch, Éditions du Rouergue

La perte d'un être cher : famille – ami, etc.

Ce livre nous aide à imaginer le fait de perdre quelqu'un que l'on aime !

Bien que je pense que tant qu'on ne l'a pas vécu, on ne peut même pas l'imaginer.

Je vois un grand message d'espoir !

Car M. Shmekeldekel a perdu le sens et le goût de vivre ! **Mais dans la vie, il y a des gens qui nous aideront à surmonter les coups durs ! (réf. Les malheurs de la boîte de Pandore).**

Ces personnes seront des piliers, pour nous soutenir. J'observe comme un petit message subliminal : le fait de s'exprimer !

Pas par des coups, des bombes, juste par des mots. Avec la parole, on peut changer beaucoup de choses !

Si je devais ajouter un dicton à ce livre, ce serait : « Qui se ressemble s'assemble ! »

Ces deux personnes ont un point commun, juste un ! Ils ont tous les deux perdu leur conjoint. Nous devons apprendre à nous respecter, que l'on ait un ou aucun point commun. Je sais bien qu'avec des « si », je pourrais refaire... Mais moi, cela m'est égal ! Et si ensemble on refaisait un monde ?! Et si ensemble on dansait ?! Et si la terre se transformait en piste de danse ?! C'est à notre génération de tout changer, c'est à nous de valser avec les bonnes et les mauvaises choses ! Je souhaite que l'on commence mais que l'on ne finisse jamais cette valse !

Rosa a lu :

Rose Blanche de Roberto Innocenti, Gallimard, Folio cadet rouge.

Dans *Rose Blanche*, il est question des camps de concentration, des convois de gens qui sont chassés, emmenés dans ces camps. Cela se passe en Allemagne.

L'auteur de *Rose Blanche* en parle en se servant des émotions de la fillette. Par phrases courtes : la petite fille, en dehors de tout ça, voit un jour ce qui se

passé. Elle ne comprend pas vraiment, mais décide d'y apporter une petite touche, d'aider comme elle peut les gens affamés dans les camps. Les images représentent ce que voit ou fait la petite fille.

Ce qui m'a marquée dans ce livre, c'est quand la petite fille voit le garçon qui saute du camion et essaie de s'enfuir. Mais le bourgmestre le rattrape. **Cela enlève un peu l'espoir. On se dit qu'il n'y a pas d'issue. Pourtant...**

Je trouve que la petite fille a eu raison d'agir comme elle a fait. Tout le monde devrait le faire. Mais il faudra aussi et surtout arrêter de faire la guerre. Arrêter toutes ces horreurs. **Rose Blanche c'est la Prométhée du livre qui aide les gens démunis.**

Otto, autobiographie d'un ours en peluche de Tomi Ungerer, Lutin poche de l'École des Loisirs

Dans *Otto*, il est question des déportations de Juifs, des discriminations visant les Juifs. Des bombardements, et de l'obligation de descendre à la cave. **Cela fait partie du mal de la guerre. Dans la boîte de Pandore, c'est comme l'injustice, la guerre, les crimes...**

Les images représentent ce que l'ours éprouve, dit... Elle représente toujours Otto dans différents moments. Les images de guerre sont sombres, celles sans rapport avec la tristesse ou le combat sont plus gaies. Les émotions de l'ours sont bien racontées.

« Oskar se sentit désormais très seul. Chaque soir, il me demandait : "Tu sais où est David ?" [...] Mon bonheur douillet prit fin brutalement, un jour où Jasmine me faisait faire une petite promenade dans le quartier. Je fus soudain arraché à elle par de sales gosses. Ils se servirent de moi comme d'une balle. Ils me donnèrent des coups de pied, me frappèrent avec une batte et me piétinèrent dans le caniveau. Je pouvais entendre les cris de Jasmine qui appelait désespérément à l'aide. » Un monsieur s'arrêta devant la vitrine... entra... et dit au marchand... « Zet ours en beluche dans la fitrine, z'était le mien quand j'étais betit ! Je le zais à cause de la tache violette zur la figure. Combien il coûte ? » C'était Oskar ! Il m'emmena chez lui [...] Nous prîmes un taxi et, une heure plus tard, nous étions avec David.

Dans la classe, certains sont comme Otto. Ils souffrent mais supportent.

– Une réflexion sur ce que ces livres disent de la classe à partir de ce que Katheleen et Manon ont dit du livre de Franck Pavloff, *Matin brun*. La discussion, animée par Adèle, Rosa, Julie, Lucie, Jeanne, Agathe et Kim, porte sur le terme de « racaille » utilisé par Manon. Pourquoi comparer la classe à la « racaille », terme méprisant ? On définit ce mot en le situant (langage des banlieues, des cités, souvent formulé en verlan : caillera). On en conclut que le terme ne convient pas pour le comparer à la classe comme l'a fait Manon. Rosa évoque le livre de Karin Serres, *Mongol* : un terme dont ni celui qui l'employait ni celui qui le recevait ne connaissaient le sens.

Choisir ses mots, savoir pourquoi c'est ceux-là qu'on utilise, et pas d'autres ; savoir ce qu'ils veulent dire et faire comprendre aux autres le sens qu'on leur donne, c'est un des objectifs importants du travail du cours de français.

Je lis, pour tout le monde, le texte de Franck Pavloff, tandis que les élèves prennent des « traces » pour suivre le texte de plus près, pour être plus en mesure de répondre à la question suivante :

Qu'est-ce que cet État brun dont parle la quatrième de couverture ?

Je lis ensuite celui de Roberto Innocenti, *Rose Blanche*, après avoir distribué à tous une photocopie regroupant les dernières pages du livre lu par Rosa : une chronologie de l'ascension au pouvoir d'Hitler, en Allemagne, et une explication historique de ce qui a inspiré l'auteur pour imaginer l'histoire et ses dessins.

Les échanges collectifs questionnent le texte : Rose Blanche meurt-elle à la fin ? De quoi meurt-elle ? Comprend-elle ce qui se passe en Allemagne ? Que fait-elle, même sans comprendre ?...

Rosa dit dans son écrit que Rose Blanche représente une sorte de Prométhée, parce qu'elle réagit et agit, toute seule, à son niveau. Elle est, en quelque sorte, le contraire du narrateur de *Matin brun* et de son copain, Charlie, qui acceptent les décrets de l'État brun sans se poser de questions. Plutôt que de s'apitoyer sur la mort de Rose Blanche, plutôt que d'en rester aux sentiments et émotions communes, Rosa – comme Soufyane quand il s'attachait à la symbolique des fleurs de papier – par le lien littéraire tissé entre ce petit roman et le mythe de Prométhée, met en évidence la figure exemplaire d'une attitude sociale et humaine ; celle, universellement positive, des résistants qui ne se satisfont pas de l'état des choses comme elles sont et qui imaginent leur possible transformation.

À travers ce travail littéraire, la fonction des gestes culturels pour transformer des comportements sociaux et pour agir sur le monde prend forme chez les élèves. Par rapport au constat d'un passé qui n'en finit pas de produire du mal et des malheurs ; avec le présent qui refuse avec obstination la fatalité : Je ne joue plus ! En suivant la trajectoire du futur, temps verbal de la décision, de l'action, du projet de vie, temps d'une promesse de bonheur, situé non pas dans le passé d'un âge d'or mythique, mais, résolument, demain !

Si certains élèves sont déjà très proches d'un rapport productif et créatif à la littérature, d'autres, de façon plus primitive, presque magique, restent accrochés au personnage-médiateur que devient leur professeur : celui/celle qui donne l'éponge pour effacer les malheurs du monde, qui offre les feuilles blanches et les crayons de couleurs pour transformer les choses, et qui attache aux branches d'arbres les fleurs de papier, faites à partir des pages des livres étudiés. Pour que viennent le printemps et les vraies fleurs de la vraie vie ?

Ne serait-ce pas là un joli mythe littéraire de la pédagogie ?

Ou, tout simplement, un mythe pédagogique de la littérature ?