

**COÛTS ET CONTRECOUPS D'UNE
INSTITUTIONNALISATION
Littérature et école primaire**

François Quet
CEDILIT, Grenoble 3
Équipe RÉEL, IUFM de Lyon

« Nous sommes passés, écrivait Julien Gracq¹ en 1950, de l'époque où les révolutions étaient faites par les passions de masse à celles où elles sont réglées au-dessus de leur têtes, de leur propre aveu, par d'inaccessibles *cercles dirigeants* ». L'auteur de *La Littérature à l'estomac* s'en prenait alors à une pratique de la littérature qui, au mépris de toute expérience sensible et réelle des textes, impose ses valeurs et ses références à un public qui, littéralement, *ne suit plus*. L'introduction de la littérature à l'école primaire passe par des chemins assez semblables. Si les enseignants du secondaire entretiennent un rapport historiquement construit avec la littérature qu'ils enseignent, ce n'est pas le cas à l'école primaire : « Les œuvres proposées – à quelques exceptions près – sont totalement inconnues de ceux qui doivent s'en saisir pédagogiquement, ne serait-ce que parce que nombre d'entre elles sont très récentes », comme le remarque Brigitte Louichon². Quant aux propos « quasi-incantatoires sur les vertus de la littérature », elle ajoute qu'ils « finissent parfois par générer des effets contraires à ceux qu'ils visent [...] ». Tous ces discours

-
1. GRACQ, Julien, « La littérature à l'estomac » (1950), in *Préférences*, José Corti, 1961, p. 38.
 2. « La liste des œuvres au cycle 3 : histoire et obstacles », in LEBRUN Marlène dir., *La Littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives*, PUP, 2007.

censés aider les enseignants à penser leurs pratiques génèrent probablement, chez certains d'entre eux, des sentiments d'exclusion très dommageables. »

CONTINUONS LE DEBAT

En matière d'enseignement de la littérature, depuis bientôt vingt ans, une question paraît centrale : quelle est la part de la naïveté et celle du savoir dans l'approche des textes ? Actuellement, le débat semble clos. Un consensus très large, dont témoignent les instructions officielles du premier et du second degré, la thématique du sujet-lecteur déclinée dans plusieurs colloques et journées d'études, et de nombreuses publications professionnelles, semble s'être dégagé en faveur d'une plus grande spontanéité dans l'approche des œuvres à l'école bien sûr, mais aussi au collège et au lycée. Il me semble que ce dualisme (naïveté vs technicisme) s'est construit sur une diabolisation du technicisme et une représentation au contraire angélique de la relation personnelle aux textes. L'esthétique d'Adorno, tout en prenant en compte cette double approche de l'objet d'art, explique assez précisément ce qu'on en peut attendre³. D'une part il avance la notion de *processus*, contre l'illusion d'une relation spontanée aux œuvres : « Toute compréhension d'œuvres est essentiellement processus, [...] et n'est nullement cet événement équivoque qui, d'un coup de baguette magique, apporte tout et qui est pourtant une ouverture sur l'objet » (p. 129) ; quant au « concept flou de naïveté », il risque de faire de l'art « une réserve d'irrationalité où la pensée ne doit pas pénétrer » (p. 114). En revanche, il invite aussi à se défier de l'explication qui, d'une certaine manière, anesthésie la réception des œuvres en escamotant jusqu'aux résistances qu'elles pourraient opposer. Cette dialectique me semble aujourd'hui absente du débat. Les documents et les publications qui ont accompagné les instructions de 2002 sur la littérature à l'école sont de ce point de vue d'un monolithisme qu'il faut interroger.

LE DETOUR PAR LES « VALEURS »

La critique du technicisme linguistique a conduit, aux moins en ce qui concerne les discours et les intentions affichées, à une double réhabilitation :

- celle des textes en termes de contenus et de valeurs ;
- celle des lecteurs dont on attend désormais une approche personnelle et avant tout, sensible.

C'est bien ainsi qu'Anne Armand commente les programmes du secondaire : « La littérature est porteuse de valeurs que l'école transmet à tous les élèves⁴ ». Jean Hébrard, quant à lui, fait de la littérature à l'école une réponse à la déculturation du

3. ADORNO, Theodor W., *Autour de la théorie esthétique. Paralipomené Introduction première* (trad. de Marc Jimenez & E. Kaufholz), Paris, Klincksieck, 1976

4. ARMAND, Anne, « Professeur de lettres/professeur de français : à l'ombre d'une ancienne querelle, un enseignement rénové », in *ÉLA* n° 130, avril-juin 2003, p. 167-177.

milieu scolaire dont il dresse un tableau alarmant⁵. Le pari de la littérature, selon lui, c'est l'idée de restaurer le « sérieux » de la littérature « qui porte des valeurs, porte sur des valeurs, travaille, structure et met en débat des valeurs ». Je me contenterai d'insister pour l'instant sur l'émergence simultanée de ces deux mouvements :

– d'une part, le retour du « sens » et le rappel des valeurs qui donnent à la littérature et à son enseignement, dans une école et une société en crise, une mission qui semble aller d'elle-même ;

– d'autre part, la critique soutenue des approches technicistes des textes littéraires qui va jusqu'à en interdire « l'explication ».

Pour Jean Hébrard en effet, deux dérives de l'enseignement de la lecture sont responsables de la « montée de l'illettrisme » : la « lecture-plaisir-divertissement » dont on peut penser qu'elle néglige par trop la formation morale du futur citoyen, et l'explication, « seule approche [...] désormais interdite à l'école primaire ».

Ce commentaire des Programmes de 2002 ne témoigne pas d'une orientation nouvelle. Les instructions officielles de 1995 encouragent déjà les enseignants du primaire à installer de la connivence entre les élèves et les œuvres, par un partage des émotions morales ou esthétiques. Au point que, dans un ouvrage adressé aux enseignants du cycle 3, l'auteur peut conclure ainsi un développement sur la valorisation de l'apprentissage inconscient et de « l'imprégnation par la lecture » : « Une lecture stricte [des instructions officielles de 1995] [...] pourrait laisser à penser que l'enseignant n'a rien d'autre à faire que de donner des textes à lire [...] : la littérature semble constituer un champ culturel qui ne s'enseigne pas⁶ ». D'un enseignement excessivement formaliste de la littérature – dont on peut se demander s'il a vraiment existé, au moins à l'école primaire –, il s'agirait de passer à une pédagogie des textes partagés (de la « lecture offerte ») : la rencontre des « bons livres » devrait suffire à édifier de bons citoyens et de bons lecteurs.

Qu'on soit cependant très attentif aux conséquences de ce mouvement de balancier :

– mettre l'accent sur les textes en insistant délibérément sur les valeurs qu'ils véhiculent, c'est évidemment supposer, *a contrario*, que ceux qui vivent loin de la littérature sont privés de quelque chose, ce qu'on ne niera pas, mais c'est sans doute aussi supposer que ce « quelque chose » les rendrait meilleurs, ce qui, entre nous, reste à prouver ;

– confier la transmission de ces valeurs à l'expérience des textes, sans chercher à expliquer ou à rationaliser la réussite ou l'échec de cette rencontre, c'est laisser chaque élève seul devant les textes, seul, et finalement seul responsable de son plaisir ou de son déplaisir, de son goût ou de son dégoût pour l'œuvre.

Ces principes, s'ils sont suivis d'effet, conduiront à des pratiques qui supposent l'adhésion rapide de chaque élève. Formerons-nous ainsi, non pas des hommes et des femmes meilleurs, mais au moins de vrais amateurs de littérature ? La meilleure critique que l'on puisse faire de l'efficacité didactique de ce type de présupposés,

5. « Prenons la littérature au sérieux », in *Littérature et enseignement*, Actes du colloque Carrefour des écritures Avril 2003, Scérén, coll. Littératures et langages, 2004, 27-28.

6. LAGACHE, Françoise, *Littérature au Cycle 3, Une aide à la mise en œuvre*, Magnard, 2004, et *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, Belin 2006.

c'est Jean Hébrard lui-même (avec Anne-Marie Chartier⁷) qui la propose dans un article consacré aux innovations de la pédagogie des lettres dans les années 60. Ils citent par exemple Jean Beauté (1965), se référant lui-même à Lanson : « La littérature n'est pas un objet de savoir : elle est exercice, goût, plaisir. On ne la sait pas, on ne l'apprend pas ; on la cultive, on l'aime ». « Une telle conception, répondent Chartier et Hébrard, si juste pour rendre compte des usages personnels de la littérature va se révéler au fil du temps cruellement inadéquate pour définir une approche dans le cadre scolaire [...]. Force est de constater que les élèves traitent la littérature comme une "matière" à apprendre, alors que le rêve des professeurs est qu'elle soit une "expérience" vécue » (p. 232).

L'IVRESSE DU SENS

Cette revalorisation vertueuse des textes littéraires m'inspire à la fois scepticisme et inquiétude. Je n'évoquerai cependant, dans le cadre de cet article, ni les risques de retour vers une conception politiquement correcte du corpus scolaire, ni les interrogations très sensibles que ce discours sur les valeurs soulève quant à l'approche des textes avec de jeunes élèves. Faut-il, par exemple, partager les valeurs des textes qu'on enseigne ? Faut-il les discuter ? Quand ? Comment ? À partir de quel âge ? La place du vrai et du faux, du bien et du mal, le type de regard sur les textes qu'on attend des élèves nécessiteraient une réflexion très approfondie et un apprentissage explicite. Je pense par exemple à cette stagiaire qui avait cru raisonnable de limiter son approche de la Bible en 6^e à l'étude de la permanence de certains grands récits, comme celui du Déluge : des fictions contemporaines et publicités avaient été sollicitées pour montrer comment un récit très ancien pouvait être réécrit. Qu'on ait pu lui reprocher de négliger les « valeurs » de ces textes me semble révélateur de cette dérive monomaniaque, mais il y a plus grave : aller tout droit vers le message des textes, c'est négliger le sens construit par les élèves (le degré de vérité de l'événement raconté, le degré d'exemplarité de la fiction), les modalités de construction de cette interprétation, et le rapport au texte que doit construire la classe de littérature : lit-on pour cueillir du sens ? Pour critiquer ? Pour admirer ? Pour comparer ? Pour situer ? Bref, il y a beaucoup trop de non-dits dans cette réhabilitation du sens et des valeurs de la littérature, pour que celle-ci ne se fasse pas sans danger.

Je me limiterai, pour l'instant, à inviter à un peu plus de vigilance sur l'un de ces risques. Dans les *Documents d'Applications* de 2002 et 2004, le mot *interprétation* est ainsi utilisé respectivement 74 fois et 99 fois⁸ ; quant au mot *symbole* (symbolique, symboliser, symbolisation) il apparaît 36 fois en 2002 et 58 fois en 2004. La principale caractéristique de cette inflation, c'est l'absence de

7. CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean, « Genèse d'une crise : la lecture littéraire dans *Les Cahiers Pédagogiques* de la Libération à mai 68 », in *ÉLA* n° 118, 2000.

8. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Documents d'application des programmes, *Littérature Cycle 3*, Jean-Marc Blanchard coord., SCÉRÉN-CNDP, 2002, & Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Documents d'application des programmes, sous la présidence de C. Poslaniec, *Littérature [2]*, SCÉRÉN, CNDP, 2004.

définition de ces deux mots employés tout au long des deux documents dans des contextes et des acceptions très variées⁹. L'impression dominante est évidemment que la littérature a de grandes choses à nous dire, mais que ces choses se méritent : l'interprétation est nettement associée à un travail de déchiffrement qui suppose des compétences diverses.

D'où, trois perspectives aussi dangereuses l'une que l'autre.

1. L'anéantissement des textes

La multiplication des propositions interprétatives formulées par les documents d'application – mais on pourrait aussi bien s'intéresser à d'autres documents pédagogiques supposés faciliter l'introduction de la littérature à l'école : voir ci-dessous quelques remarques sur les « lectures expertes » de l'AFL – montre bien qu'un « vrai » texte littéraire a un « double » fond, un sens second, plus fort, invisible certes pour le profane, mais dont la présence même garantit la littérarité. Le déroulement de ce sens suppose que, devant une œuvre, on pose une question comme : « Qu'est-ce que ça veut dire ? » à laquelle, il est évidemment exclu qu'on puisse répondre par une paraphrase, puisque ce qui est espéré, c'est une signification *inattendue*. L'interprétation paraît enrichir l'œuvre, puisqu'à la singularité d'une anecdote (une histoire de lapin et de terriers), elle substitue des mythes fondateurs (la guerre de Troie), des concepts ou des universaux anthropologiques (la lutte pour le territoire). Dans un article intitulé *Contre l'interprétation*¹⁰, Susan Sontag proposait une critique radicale de cette conception de l'interprétation littéraire et elle inversait le schéma : l'interprétation apauvrit les œuvres, épuise le monde des textes pour lui substituer un monde fantomatique de « significations » (« a shadow world of meanings »). Interpréter, disait-elle, c'est convertir le monde en « ce monde ». C'est en effet tout le contraire de ce qu'on vient de voir : à un univers de fantaisie (une histoire de lapins), substituer la signification convenue d'un contenu allégorique – littéraire, psychanalytique, sociologique, etc. – très prévisible. L'interprétation banalise le sens de l'œuvre en le verbalisant. À cette époque, les années 1970 si décriées aujourd'hui pour les dérives technicistes qu'elles ont produites, la critique – c'est la conclusion du texte de Sontag¹¹ – préfère la description à la glose et tente de fonder une pédagogie du regard : retrouver nos sens, apprendre à mieux voir, à mieux entendre, à mieux sentir, quitte à se couper momentanément des significations.

Or ce programme pourrait être celui d'un enseignement de la littérature aussi bien à l'école qu'au collège : apprendre à mieux voir et à mieux lire, en se coupant des blablas qui verrouillent et confisquent le sens. Au contraire, l'introduction de la littérature s'accompagne en priorité, à l'école, d'un discours qui semble vouloir

9. Voir QUET, François, « Les mirages de l'interprétation », in MASSOL J-F. dir., *Les Cahiers de Lire et écrire n° 1, Texte et image dans l'album pour enfant et la Bande dessinée*, CNDP, Grenoble, 2007.

10. On peut lire ce texte, en anglais, à l'adresse suivante : <http://www.coldbacon.com/writing/sontag-againstinterpretation.html>

11. « What is important now is to recover our senses. We must learn to see more, to hear more, to feel more » ou encore : « The function of criticism should be to show how it is what it is, even that it is what it is, rather than to show what it means ».

fonder sa légitimité : d'où l'hypervalorisation du sens et d'une forme de commentaire qui jouent l'un et l'autre contre les textes et contre les acteurs de la lecture, les élèves et leurs enseignants, en les écrasant de leur supériorité. Sinon, comment expliquer par exemple que les candidats à l'option de littérature jeunesse du CRPE préfèrent ou soient invités à préférer la présentation de textes réputés forts et plutôt adressés au cycle 3 à celle d'albums pour les tout petits, sinon parce qu'ils sont plus difficiles à commenter de cette façon là, et parce qu'il y a moins à en dire.

2. L'anéantissement de l'élève

Fonder l'approche littéraire à l'école primaire sur une herméneutique du dévoilement, lier la « symbolique » des œuvres à un décryptage, conduit :

- à construire une représentation de la littérature comme discours crypté ;
- à confondre la capacité de tout discours à signifier sur différents plans (tout événement peut être perçu comme *exemplaire*¹²) et la spécificité des discours qui programment leur réception à l'aide de codages spécifiques (il existe des clés, dont disposent les experts ou les connaisseurs, pour interpréter tel vêtement, tel geste de la main, telle couleur dans une peinture de la renaissance).

Le rapprochement ainsi opéré entre l'ordre du littéraire et celui du symbolique conduit à classer comme littéraires les œuvres dont le commentateur arrive à montrer qu'elles offrent de riches interprétations, qu'elles « fonctionnent bien » sur le plan symbolique. Or, nous dit Nelson Goodman¹³, on a tendance à parler de symbolisme pour des œuvres qui, « plutôt que d'être des symboles, [...] les dépeignent », c'est-à-dire des œuvres qui représentent des symboles ou qui ont « des symboles pour sujet ». Que faire dans ce cas des œuvres abstraites ou de celles qui représentent « platement » : natures mortes ou paysages ? demande Goodman. Que faire, en littérature jeunesse en effet, des œuvres les plus « platement » référentielles ? Ou des livres qui tout bêtement racontent une histoire ?

Si on entendait par symbolisme la capacité de tout texte ou de toute anecdote à prétendre à une part d'universel et à signifier quelque chose pour un lecteur, on n'aurait que faire des discours réducteurs qui visent à traduire de façon univoque la valeur ou la portée des textes : voyons comment les élèves entendent les textes, voyons comment les textes parlent ou non aux élèves et ne cherchons pas à imposer des significations construites ailleurs. Mais, au contraire, la mythologie de l'interprétation invite à faire fonctionner en classe une alchimie susceptible de convertir le plomb vil de l'anecdote en un matériau précieux¹⁴ ; alors, ne nous étonnons pas si les élèves, et sans doute aussi les enseignants du premier degré, restent pour la plupart étrangers à ces jeux de langage dont ils se voient d'entrée de jeu exclus.

12. Sur l'exemplification comme ressort de la signification des œuvres d'art, voir : GOODMAN Nelson, *Manières de faire des mondes*, Jacqueline Chambon, 1992.

13. GOODMAN Nelson, *Manières de faire des mondes*, Jacqueline Chambon, 1992, p. 79 sq.

14. Je ne résiste pas au plaisir de citer, une fois de plus, ce commentaire de *Longue vie aux dodos* de Dick King-Smith, un roman qui raconte les derniers jours des dodos et qui imagine que quelques uns de ces oiseaux ont pu s'échapper et se reproduire sur une île voisine : « L'enfer, classiquement représenté par les autres, surgit dans un vaisseau de pirates, pilleurs de biens naturels, exterminés à leur tour par un typhon, symbole de l'Instinct contre la Sagesse. »

3. L'anéantissement de l'enseignant

Le discours sur les œuvres, s'il est nécessaire pour fonder la valeur des œuvres qu'il prend pour objet, est aussi évidemment un discours d'autocélébration, un discours d'incarnation. Le pouvoir qui en résulte et d'autant plus assuré que

- l'interprétation proposée est audacieuse et cultivée, en référence à d'autres savoirs, d'autres cultures ;
- le public auquel il s'adresse est profane et donc facilement impressionné ;
- la méthodologie qui le sous-tend est dissimulée et donc sans contestation possible¹⁵.

Prenons quelques exemples de cette dérive philistine¹⁶. L'AFL, dans une collection qui s'appelle *Lectures expertes*, propose les analyses de quelques œuvres phares de la littérature de jeunesse. Ces analyses semblent être élaborées au cours de séances de travail collectives, puis rédigées en plus petit comité. Dans la première livraison de *Lectures expertes*, un participant explique que la « lecture experte » l'a réconcilié avec le « bonheur d'enseigner », la « passion de [son] métier ». Je note au passage que l'ouvrage le plus cité dans les sept tomes que j'ai consultés est un *Dictionnaire des Symboles*, outil semble-t-il indispensable pour parler de littérature pour la jeunesse.

1^{er} exemple : une interprétation navrante, celle de *NAVRATIL*, d'Olivier Douzou & Charlotte Mollet (Le Rouergue, 1996)¹⁷.

– Pour les experts de *Lectures expertes*, *NAVRATIL* – qui, soit dit en passant, est le nom véritable du personnage principal, rescapé du naufrage du Titanic et toujours vivant au moment où Charlotte Mollet le rencontre, – évoque le mot naufrage en raison de « la proximité de u, v et f dans les langues latines » : « L'étymologie opérant des glissements de l'un à l'autre » (CQFD) ;

– Sur la page de couverture, la mise en page verticale NA /VRA/ TIL renvoie « évidemment » à Avril 1912 : « L'événement gravé dans l'individu », le mois d'une mort symbolique : « L'iconicité du titre travaille l'identité du personnage au plus profond du sens de son histoire. » (p. 14) ;

– Plus loin un dialogue entre l'enfant et sa mère, « Maman les p'tits bateaux qui vont sur l'eau ont-ils une âme ? – Mais oui mon gros bêta, s'ils n'en avaient pas, ils ne reviendraient pas. Va, quand tu seras grand, tu feras le tour du monde, et tu

15. On trouve ici réunis quelques principes d'une phraséologie sectaire : la rencontre entre l'exégèse abusive d'un texte donné comme sacré, mais assez brillante pour faire oublier qu'aucune méthode sérieuse n'en justifie les conclusions, et d'un public fragile ou fragilisé par des circonstances personnelles ou historiques. La plupart des enseignants du premier degré ont de la littérature une image qui s'est formée pendant leurs études secondaires. On lira sur ce point l'article de Michel Schmitt, « École et dégoût littéraire » in *LIDIL* n° 33, *La Réception des textes littéraires. Une didactique en construction*, ELLUG, Grenoble, 2006. Dire que leur réception des discours sur les œuvres se situe souvent entre le rejet et la fascination qu'exercent les domaines dont on s'est un jour senti exclu n'est pas leur faire offense, loin de là !

16. Dans QUET, François, « Les mirages de l'interprétation », in MASSOL J-F. dir., *Les Cahiers de Lire et écrire n° 1, Texte et image dans l'album pour enfant et la Bande dessinée*, CNDP, Grenoble, 2007, j'ai assez longuement analysé les commentaires des œuvres proposés par les documents d'application.

17. AFL, *Lectures expertes* n° 6.

reviendras pour embrasser ta maman », entraîne ce commentaire : « Le Titanic, fabuleux ouvrage technologique et esthétique, pour n'être pas revenu, était-il sans âme ?¹⁸ ».

– Le voyage de l'enfant sur le Titanic, puisque la mer est représentée dans l'album par une page déchirée de l'Odyssée, devient *nécessairement* « mythique », il est assimilé à une « expédition mythologique ». Quant à la mère, l'auteur de l'analyse se doit de reconnaître sous ses traits ceux de Pénélope même si les deux histoires n'ont aucun autre point commun.

Est-il nécessaire de démontrer pourquoi ces commentaires n'apportent rien à l'album, pourquoi la recherche de significations cryptées conduit en fait à un discours plutôt pédant et intimidant pour le lecteur peu habitué à la fréquentation des exégèses littéraires ? Le tour est en tous cas suffisamment habile pour manifester la toute puissance du magicien et si l'enseignant n'est guère plus armé après cette lecture pour parler et faire parler de *Navratil*, l'expert a quant à lui confirmé sa légitimité à le faire. La lecture experte, loin d'être une lecture partagée, se fonde, dans ce cas précis, sur son exclusivité.

2^e exemple : la recherche des signes d'intertextualité, autre concept incontournable de l'analyse littéraire des textes pour enfants, favorise un étalage tout aussi prétentieux.

– Un échange entre Monsieur Monsieur et Mademoiselle Moïse (Claude Ponti, *Le réfrigérateur*, École des Loisirs) : « Sans vous je serais encore un glaçon » et la réponse « Sans vous je serais si triste » est rapproché d'Aragon : « Que serais-je sans toi ? ». Pourquoi pas ? bien sûr, mais pourquoi pas aussi Éluard : « J'étais si près de toi que j'ai froid près des autres ». Pourquoi d'ailleurs ne pas évoquer ici encore le Titanic, qui, question glaçon, est tout à fait imbattable¹⁹ ?

– Christian Poslaniec²⁰ énumère quelques références inscrites dans *L'Enfant océan* (de Jean-Claude Mourlevat) : *La Joconde*, *Le Chevalier souriant* de Hals, les *Suites pour violoncelle* de Bach, *Le Radeau de la Méduse* et même *Drôle de Drame* de Carné-Prévert. Il ajoute : « Faire percevoir aux élèves le champ interculturel, ce serait leur faire découvrir » toutes les œuvres citées par Mourlevat et « *alors seulement* on pourrait leur faire saisir la concordance dramatique entre ces références, *puis* leur demander d'interpréter l'œuvre de Mourlevat, chacun en fonction de sa propre réception, *mais en toute connaissance culturelle* » (c'est moi qui souligne). Les livres et albums pour la jeunesse usent et abusent, il est vrai, de références littéraires et picturales : jeu avec le lecteur cultivé adulte ? Besoin de se légitimer en s'inscrivant sous les auspices de la « grande littérature » ou du « grand art » ? L'idée même d'une lecture « en toute connaissance culturelle » avec de jeunes élèves me semble condamner soit le texte (s'il a besoin de ce détour pour exister), soit l'exégète (s'il a, lui aussi, besoin de ce détour pour exister). Bref, l'intertextualité aussi peut se transformer en un jeu de piste auto valorisant.

18. Au risque de décevoir les admirateurs de transatlantiques, je dois dire que la réponse est « oui ».

19. AFL, *Lectures expertes* n° 7.

20. POSLANIEC, Christian, *10 animations lecture au Cycle 3*, Retz, 2005, p. 168.

L'enfant lecteur est-il concerné par ces jeux ? Sa lecture est-elle vraiment enrichie ? Et le formateur, que gagne-t-il dans cet étalage savant surtout quand on lui dit, comme c'est ici le cas, qu'il est un préalable à l'accès au sens ?

QUELLES ACTIVITES POUR QUELS SAVOIRS EN LECTURE LITTERAIRE ?

La mise en veilleuse des savoirs *sur* la littérature favorise des approches fondées sur des acquisitions implicites, qui s'incarnent dans des dispositifs pédagogiques jusqu'ici marginaux : la lecture magistrale, le débat interprétatif, le cahier de lecteur, les cercles de lecture. Loin de moi l'idée de discréditer (a) la pratique première des textes en particulier par la lecture magistrale qui représente une bonne médiation et permet sans doute la rencontre d'œuvres encore trop difficiles pour les compétences de certains lecteurs, (b) la pratique du débat que j'ai moi-même préconisée pour un usage très précis²¹, et (c) toutes les formes d'échanges sur la réception des textes qu'il est possible d'instaurer dans une classe. On se méfiera cependant des dérives que permettent ces pratiques désormais institutionnalisées, sans la réflexion et les formations qui auraient été nécessaires. En particulier, le statut incertain accordé à la parole sur les textes, le flou autorisé sur les interprétations, l'absence de travail sur la justification des points de vue risquent de transformer le temps de lecture en un espace d'une imprécision didactique totale²².

D'autres propositions tournent autour de la construction d'une lecture distanciée. La différence avec les propositions traditionnelles est de taille : il ne s'agit ni de donner des interprétations savantes, ni d'expliquer ou de faire expliquer les textes mais de rendre possible une posture : celle du lecteur qui ne se satisfait pas d'une signification, qui veut voir et comprendre au delà²³. On obtiendrait ainsi de façon très pragmatique, par le dialogue entre les élèves, par le dialogue entre le texte et les élèves, une approche qui emprunterait aussi bien à la lecture participative qu'à l'approche métatextuelle du commentaire. Ainsi c'est le texte ou la situation qui permettraient aux jeunes lecteurs de construire une posture nouvelle, vigilante et attentive aux pièges du dispositif formel.

On voit bien à quoi en effet conduisent ces dispositifs : un changement radical de représentation en ce qui concerne le sens et le fonctionnement des textes

-
21. Voir BELTRAMI, Daniel & QUET, François, « Lecture : l'espace du problème », in *Le Français aujourd'hui* n° 137, *L'attention au texte*, (Avril 2002) et en collaboration avec BELTRAMI D., QUET F., REMOND M. & RUFFIER J. *Lectures pour le cycle III, Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier, 2004.
 22. Sur ce point, lire la mise en garde de Jean-Louis Chiss : CHISS, J.-L. « Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3 », in ONL (2004), *Nouveaux regards sur la lecture*, Scéren-CNDP, p. 45-47.
 23. L'interprétation imposée, avec la légitimité de l'expertise, est bien celle qui empêche d'interpréter ou tout simplement de penser : « Le critère de la bonne interprétation est essentiellement qu'elle nous satisfait, c'est-à-dire nous dissuade d'interpréter davantage » (BOUVERESSE Jacques, *Herméneutique et linguistique*, L'éclat, 1991, p. 29). Une pédagogie de l'interprétation ne viserait pas à proposer des interprétations mais aiderait à construire une posture qui rend possible les interprétations.

littéraires. La troisième partie du livre d'Annie Rouxel sur la lecture littéraire²⁴ invite à explorer cette voie. En faisant justement l'inventaire des difficultés rencontrées par des élèves de lycée pour creuser la distance nécessaire à la lecture littéraire (refus de la polysémie, adhésion à l'illusion référentielle et focalisation sur le sens littéral entre autres), Annie Rouxel prépare quelques pistes de remédiation parmi lesquelles la prise de conscience de la textualité : la lecture de textes opaques, refusant eux-mêmes la mimésis ou la fréquentation de récits contemporains ouvertement contestataires. C'est évidemment le rôle des conflits cognitifs que peuvent occasionner les textes résistants dont la pratique en classe s'est aujourd'hui répandue grâce à Catherine Tauveron, Bernard Friot et quelques autres.

Dans ce cas, la littérature contemporaine (disons depuis Flaubert et Mallarmé) impose ses cadres ou ses valeurs pour construire une posture de lecteur dont on suppose qu'elle est aussi nécessaire à toute production littéraire, voire à toute production textuelle. Cette voie très explicitement mêlée chez de nombreux didacticiens à beaucoup d'autres, semble médiane : elle joue à la fois sur la séduction première du texte et sur le développement d'un processus de lecture. Cependant deux objections de fond me paraissent devoir être rappelées :

– Je citerai les critiques formulées depuis très longtemps par Francis Marcoin²⁵ (*Repères* n° 19) qui craint la prééminence de cette « démarche intellectualisante » : « Le jeu sur la narration ne finit-il pas par devenir scolaire ? » C'est le reproche qu'il faudra adresser à une pratique exclusive du texte résistant. Mais est-ce vraiment à craindre ? Est-on à la veille d'un nouvel impérialisme ? La production littéraire pour la jeunesse et le succès scolaire de quelques titres peuvent le faire craindre. On peut aussi supposer que ces réticences sont celles d'une pédagogie centrée sur l'émotion qui n'est pas exempte d'écueils et de présupposés, nous venons de le voir.

– Les objections de Jean-Louis Chiss²⁶ ou d'Anne Leclaire-Halté²⁷ sont d'un autre ordre. En analysant une première réception d'*Une histoire à quatre voix*, album très connu et très lu pour son jeu évident sur la polyphonie narrative, Anne Leclaire-Halté montre des élèves de CM1, mobilisés par les « aspects formels » et « déroutants » de l'album, qui passent à côté de la critique sociale. Elle constate le peu d'implication de ces élèves et l'absence de jugements de valeur ; après avoir exprimé ses réserves sur les « ouvrages favorisant une approche esthétique plutôt que des textes favorisant l'identification », elle conclut en se demandant si ces textes ne font pas courir à certains élèves le risque de « décrocher » de la lecture. Ces réserves nourries d'une part par les premières approches de la sociologie de l'écrit à l'école (Lahire dès le début des années 1990), d'autre part par un désir de réhabiliter

24. ROUXEL, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, PUR, 1996.

25. MARCOIN, Francis, « Topographie et topologie du texte littéraire », in Les Actes de la DESCO, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, SCÉREN-CRDP de Versailles, 2004.

26. Article cité.

27. LECLAIRE-HALTÉ, Anne, « Lecture formelle ou participative ? » in *LIDIL* n° 33, *La Réception des textes littéraires. Une didactique en construction*, ELLUG, Grenoble, 2006.

toutes les postures de lecteur²⁸, visent à mettre en garde contre un élitisme qui lierait lecture scolaire, lecture littéraire et rapport formel à l'écrit, alors que les lectures participatives, non-scolaires, correspondraient aux pratiques ordinaires des populations les moins lettrées et donc à leurs enfants.

QUELQUES REMARQUES POUR CONCLURE

1. La lecture des élèves correspond aux questionnements, aux désirs, et à la culture de leur âge et de leurs histoires individuelles. Reconnaître cela, ce n'est pas réduire les enfants à des questionnements ou à des textes strictement enfantins, ni les tenir à l'écart de perspectives plus ambitieuses. Mais c'est envisager avec lucidité le décalage qui peut exister entre les attentes de l'enfance et celles d'un public adulte et lettré. La problématique de l'adaptation des grandes œuvres est de ce point de vue tout à fait passionnante : Don Quichotte se bat bien contre des moulins, Moby Dick est une baleine blanche avant d'incarner je ne sais quel idéal, et Cosette est vraiment une fillette qui va chercher de l'eau à la fontaine dans la nuit. *Otto* est l'histoire d'un ourson en peluche qui passe de mains en mains avant d'être un album qui se réfère à l'extermination de millions d'êtres humains²⁹. À trop vouloir poursuivre, on risque de passer à côté de ce que les enfants ont besoin de voir et qui fonde leur désir de lire.

2. La pédagogie de la révélation, parce qu'elle se construit contre l'*explication* en exaltant les vertiges de l'interprétation, risque bien d'être une pédagogie de la mystification. Il ne suffit pas de dire que la littérature c'est « simplement » un ensemble de « textes que l'on s'approprie en les lisant » (Documents d'application 2002, p. 6) quand on affirme par ailleurs que « le lecteur *apprend* à interpréter » (id. p. 11). Dans le champ même de la littérature jeunesse, la prime accordée à des œuvres énigmatiques ou sophistiquées risque bien de n'être gratifiante que pour les auteurs de commentaires. Sontag oppose les auteurs « hypercoopératifs », qui tendent la perche aux interprètes, à des auteurs plus opaques, qui attirent, quant à eux, les interprètes comme des sangsues. Je vois dans cette partition les éléments génériques de plusieurs courants de la littérature jeunesse. Il ne faudrait pas que ces orientations-là occultent toutes les autres possibilités d'expression et de goût littéraire.

3. Une réflexion plus sérieuse doit être menée sur le statut de la littérature à l'école et sur l'articulation des savoirs explicites avec la réception spontanée des textes. Plutôt que d'opposer, comme on le fait systématiquement, explication rationnelle et approche sensible, il faudrait faire un inventaire précis et programmer les plans d'explication dont on ne peut se dispenser, et les domaines réflexifs dont on ne peut faire l'économie, voir aussi à quelle cadence et selon quelles modalités en proposer l'acquisition ; il faudrait mieux définir les critères qui permettent de retenir

28. Voir bien sûr, DAUNAY, Bertrand (1999), « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », in *Recherches* n° 30, p. 29-59.

29. CEYSSON, Pierre & QUET, François, « Leçon de lecture, construction de sens, construction de soi », in *LIDIL* n° 33, *La Réception des textes littéraires. Une didactique en construction*, ELLUG, Grenoble, 2006.

une interprétation « intéressante »³⁰. Il faudrait affirmer nettement que la lecture interprétative, si elle mobilise des connaissances sur les textes et sur le monde, est aussi et surtout une posture spécifique, un rapport construit au texte dont l'école doit favoriser l'émergence.

4. Dernier point enfin, pour sortir des débats strictement idéologiques qui confrontent des positions et des convictions, il faudrait engager des recherches plus rigoureuses, par exemple sur la réception effective des textes littéraires scolarisés : l'image du monde et de la lecture qu'ils construisent, sur le rapport effectif des élèves à une approche plutôt centrée sur le sens ou plutôt centrée sur la description et la forme des textes. Des travaux que nous conduisons actuellement, à l'IUFM de Lyon, sur la réception par des élèves d'école maternelle d'albums qui présentent des caractéristiques formelles « surprenantes », conduisent pour le moment à des conclusions elles-mêmes surprenantes. Contrairement à toute attente, les élèves les plus désarmés devant ces ouvrages ne sont pas ceux qui sont le moins bien dotés culturellement. Au contraire, la réception distanciée qu'impose ces ouvrages³¹ semble bien convenir à des enfants qui s'intéressent très vite à la facture de l'album (comment c'est fait) et qui trouvent très vite leur compte dans sa gratuité formelle. Ces résultats bien sûr demandent à être vérifiés et complétés, mais ceci est une autre histoire.

30. RASTIER, François (1989), *Sens et Textualité*, Hachette.

31. Il s'agit de plusieurs albums publiés aux éditions du Rouergue.