

# LITTERATURE A L'ECOLE

## Conférence de Catherine Tauveron (Professeur des Universités, IUFM de Bretagne), IUFM site de Rennes, le 16/06/2001

Document élaboré à partir de notes prises par A. Valegeas (CPC Combourg), de documents fournis par C. Tauveron et de son dernier ouvrage "Lire la littérature à l'école" Hatier 2002 (compléments faits par C. Guihard, CPC Combourg).

### Sommaire:

Lire, c'est comprendre. Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre.

Des textes résistants

Que peut-on faire ?

Quels sont les problèmes de compréhension ?

Il faut apprendre aux élèves le rôle de tisserand :

Des textes qui résistent au lecteur

Choix de dispositifs de présentation

Fonctions des réseaux

Typologie des réseaux possibles

1. Des réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs culturels

2. Des réseaux pour faire identifier des singularités

Autres réseaux possibles

Des dispositifs de questionnement du texte

Des dispositifs qui utilisent des canaux variés

Typologie des écrits de travail

La place du maître

### **Lire, c'est comprendre. Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre.**

Le plus souvent, au CP, on apprend la technique en présumant que la compréhension découle du déchiffrement. L'enseignant s'appuie sur le mythe de la transparence du texte ; on s'arrange pour placer les élèves devant des textes où il n'y a rien à comprendre, rien à explorer.

Après le CP, on élimine ce qui pourra faire obstacle à la compréhension (par exemple, on explique le vocabulaire). Il ne reste qu'à prouver une interprétation proposée par l'enseignant.

Au niveau de la chasse aux mots difficiles, le problème est moins avec les mots rares qu'avec les mots de tous les jours, souvent polysémiques.

Catherine Tauveron est très critique sur les « questionnaires » : ils servent à vérifier que l'élève a parcouru le texte, a mémorisé la surface du texte. Les élèves en viennent à penser que lire c'est répondre à des questions. Or, comprendre c'est mettre en relation les informations du texte. L'élève qui répond à un questionnaire use de stratégies perverses : lire les questions, puis ne pas lire le texte (ou lire seulement ce qui me permet de répondre).

Est-ce que la lecture est une activité de réponse à des questions ? La plupart des questions demandent aux élèves un prélèvement littéral et ne font pas appel à l'inférence, à l'implicite du texte.

Un dispositif de présentation et de questionnement du texte est considéré comme fertile, quand contrairement aux dispositifs des manuels, il invite à lire, quand il permet d'identifier et de résoudre un problème de compréhension, quand il favorise l'interaction du texte et de l'élève et l'interaction des élèves autour du texte.

Le plaisir de lire ne se donne pas, il se prend, se conquiert par un apprentissage culturel (reconnaître les genres, partager les jouissances, mesurer les écarts par rapport à mes attentes).

### **Des textes résistants**

La lecture littéraire est différente de la lecture documentaire, de la lecture de faits divers ou d'une liste de courses... Elle est lacunaire : l'auteur ne donne que des fragments et le lecteur doit construire ce qui manque. Le lecteur est invité à combler des béances non signalées comme telles.

Le texte littéraire est souvent ambigu ou contradictoire ; c'est le lieu d'une incompréhensibilité programmée ; c'est une aire de confusions sémantiques qu'il organise.

Les **obstacles** sont pensés par l'auteur : ils sont, pour le lecteur, le signal du début du jeu !

La littérature est le terrain privilégié pour apprendre à comprendre.

La lecture littéraire est polymorphe : c'est la lecture singulière d'un texte singulier qui s'adresse à un lecteur singulier.

Lire, c'est habiter le texte : le texte fait don de soi, mais le lecteur aussi fait don de soi. Le lecteur doit faire la conquête du texte, mais ce n'est pas un coup de force.

La lecture littéraire est à la portée des jeunes enfants : elle est une voie de réconciliation avec la lecture.

C'est une aventure, donc il y a prise de risque.

Le vrai et le faux n'ont plus cours dans ce qu'elle propose.

Les enfants parlent plus sur le texte que du texte ; comment ça marche sur moi ? et sur les autres ?

## Que peut-on faire ?

L'objectif d'apprentissage de la compréhension guide le **choix des textes** : il faut qu'il y ait quelque chose à comprendre ; il faut des problèmes de compréhension / interprétation ouverts ; il faut que les jeux ne soient pas faits...

**Le texte « résistant »** s'oppose au texte « collaborationniste », mais la difficulté doit être surmontable. L'ambition est de doter les enfants des moyens de passer outre la résistance des textes.

Il convient de distinguer parmi **les textes résistants**, **les textes "réticents"** qui posent des problèmes de compréhension délibéré et **les textes "proliférants"**, qui parce qu'ils sont localement ou globalement polysémiques posent des problèmes d'interprétation ou invitent le lecteur à lui poser des problèmes d'interprétation. Un texte réticent peut être également proliférant.

Comprendre un texte c'est retracer les grandes lignes du récit, reconnaître les personnages, leurs relations, leurs mobiles, leurs buts.

### Quels sont les problèmes de compréhension ?

Il y a ceux qui ne dépendent que du **lecteur** et pas de l'auteur : par exemple, dans un récit qui ne nomme pas rapidement les personnages ou qui utilise plusieurs substituts pour un même personnage (le roi, le monarque...).

Il faut distinguer la quête principale des quêtes secondaires.

Il y a les **aspects culturels** ; en effet, la culture nourrit la lecture. Par exemple, la lecture de *Monsieur Avare* (coll. Bonhomme, Hachette) nécessite la construction de la notion d'avare. La lecture de différents textes peut aider à la construction du stéréotype de l'avare : *les aventures de Picsou* (Disney), *la Cigale et la Fourmi*, *le Savetier et le Financier* (La Fontaine), *la Poule aux œufs dor*, *l'Avare* (Molière) dans la scène de la cassette.

Les élèves doivent également avoir des connaissances sur le fonctionnement éditorial des textes. Le livre met en scène le texte. (Prendre conscience de la matérialité du livre) Le travail sur la couverture est souvent l'anticipation mais celle-ci n'est formatrice que si elle s'accompagne de rétroaction. On s'intéressera également au format, à la mise en page, à la typographie, à l'illustration.

Les élèves doivent également être conscients que le texte s'inscrit matériellement dans un ensemble d'autres textes. (le texte dans le livre : ce qui relève de la responsabilité de l'auteur, de celle de l'illustrateur, de l'éditeur; le texte dans un recueil, le livre dans une collection.)

### Il faut apprendre aux élèves le rôle de tisserand :

Apprendre à tisser les mots du texte, faire des rapprochements entre les différents textes de l'auteur, avec que qu'on a déjà lu auparavant, les textes que ce texte évoque (lecture en réseau).

Il faut identifier les lieux où le texte nous contraint, les lieux où il nous laisse libre.

Il faut construire des savoirs culturels : comment apprécier une parodie sans connaître le texte-source ? Les stéréotypes, les mythes, les symboles, la singularité des procédés d'écriture...

## Des textes qui résistent au lecteur

- **Parce qu'ils conduisent *délibérément* le lecteur à une *compréhension* erronée (présence de leurres qui poussent à la méprise)**
  - Romans policiers à énigme
  - *Papa !*, Philippe Correntin
- **Parce qu'ils empêchent *délibérément* la *compréhension* immédiate de l'intrigue**
  - En adoptant un point de vue insolite (parfois caché)
    - o Pour un point de vue d'extra-terrestre, *Dr Xorgol* Tony Ross (L'école des loisirs)

- Pour un point de vue de fourmis, *Les deux fourmis* de Chris Van Allsburg (L'école des loisirs)
- Pour un point de vue de puceron, "Le bouton de rose" in *L'épicière rose* de Kalebka (Nathan)
- Pour un point de vue de caillou, *Cœur de pierre*, Philippe Dorin, (Souris Noire, Syros, 1991)
- En adoptant un point de vue polyphonique
  - *Verte*, de Marie Desplechin (L'école des loisirs)
  - *Histoire à quatre voix*, Anthony Browne
- En adoptant un point de vue ambigu ou contradictoire
  - *Moi, Fifi* de Grégoire Solotareff (L'école des loisirs),
  - *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine (L'école des loisirs)
- En pratiquant le relais de narration
  - *L'enfant-Océan* de J.C. Mourlevat, Pocket Junior (réécriture du Petit Poucet)
- En faisant silence sur l'identité du personnage principal ou sur son mobile ou sur son but ou sur l'issue de sa quête
  - *Le mur* de Angel Esteban, *Les sables émouvants*, Thomas Scotto et Eric Battut (Milan)
- En faisant silence sur une portion de l'histoire (ellipse narrative)
- En gommant les relations entre personnages
- En perturbant l'ordre chronologique
  - *La rose et l'anneau*, W. Thackeray (L'école des loisirs),
  - *Le boa à la ferme* Trinkia Hakes Noble (L'école des loisirs)
- En enchâssant des récits dans le récit
  - *Dents d'acier, un beau livre* de C. Boujon (L'école des loisirs)
- En brouillant les reprises anaphoriques
  - *L'affaire du livre à taches* P. Cox (Albin Michel)
- En brouillant les frontières du monde fictif réaliste et du monde fictif imaginaire
  - Récits de rêve, récits fantastiques, par ex. *Demain les fleurs*, de Thierry Lenain, Nathan
  - *Les deux goinfres* P. Coirentin (L'école des loisirs)
- En adoptant une logique non cartésienne
  - *Sur l'île des Zertes* de Claude Ponti (L'école des loisirs),
  - *L'abominable histoire de la poule*,
  - *Le colonel des petits pois* Christian Oster, (L'école des loisirs)
- En citant, transformant d'autres textes dans le texte
  - *Les lèvres et la tortue*, Christian Oster (L'école des loisirs)
  - Et en faisant allusion à un autre texte : *Pauvre verdurette* C. Boujon (L'école des loisirs) qui s'inspire de *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le boeuf*
- En mettant en scène la lecture ou l'écriture
  - *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits* de Scieszka (Le Seuil Jeunesse),
  - *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, Rascal / P. Elliott, (Pastel, 2000)
- En masquant ou perturbant les valeurs attendues
  - *Poussin noir* de Rascal (L'école des loisirs) à mettre en relation avec *Le vilain petit canard* d'Andersen
- En pratiquant l'ironie
  - *Balthazar* Geoffroy de Pennart (Kaléidoscope)
  - -En mettant en contradiction le texte et les images.
  - *L'Afrique de Zigomar*, P. Coirentin (L'école des loisirs)

- **Parce qu'ils posent délibérément des problèmes d'interprétation**

- Avant de comprendre l'intrigue et pour pouvoir la comprendre, il convient de résoudre les problèmes posés de compréhension. Certains de ces problèmes n'ont qu'une solution possible, d'autres (point de vue caché, ambigu, contradictoire, silences, brouillage des frontières des mondes, ambiguïté de certaines formules ou de mots...), pour être résolus, appellent une interprétation préalable. Il faut construire des hypothèses interprétatives :

*Un loup trop gourmand*, Keiko Kasza (Flammarion)

- Tout en ayant désormais compris l'intrigue, le lecteur, ne saisit cependant pas l'enjeu du texte, "ce qu'il veut lui dire". Il lui faut alors s'engager dans une interprétation de deuxième niveau ou interprétation symbolique :

*Moun, Fanchon, Pied d'or, La route du vent* de Rascal (L'école des loisirs), *L'ombre du chasseur*, de François Place (Albin Michel)

- **Parce que le lecteur peut programmer délibérément des problèmes d'interprétation.**

Le lecteur peut rendre de son propre chef le texte plus résistant en le problématisant lui-même.

*Sur l'île des Zertes*, C.Ponti (L'école des loisirs)

## **Choix de dispositifs de présentation**

Il faut mettre en place des situations problèmes... ce qui est parfois inconfortable pour le maître !

Les dispositifs conduisent à lire et relire.

Ils visent à identifier le problème de compréhension / interprétation et à le résoudre

Ils permettent la confrontation et amènent l'enfant à poser la question du sens (c'est l'élève qui pose la question et non le maître !).

- Texte in extenso ou non
- Dévoilement progressif ou non
- Lecture puzzle
- Désordre concerté
- Avec / sans titre
- Avec / sans auteur
- Avec / sans illustrations
- Si illustrations : toutes / quelques-unes
  - avant la lecture du texte
  - après la lecture du texte
  - pendant la lecture du texte
- Texte seul
- Texte inscrit dans un réseau
  - réseau construit avant la lecture du texte
  - réseau construit après la lecture du texte, texte lu directement dans le réseau

## **Fonctions des réseaux**

- Pour permettre l'éducation d'un comportement de lecture spécifique dont on a vu qu'il suppose la mise en relation des textes déposés dans la mémoire culturelle du lecteur.
- Pour construire et structurer la culture qui en retour alimentera la mise en relation.
- Pour permettre, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse, d'y découvrir des territoires autrement inaccessibles, d'éclairer des zones autrement laissées dans la pénombre.

La sélection des textes doit être bien pensée par le maître. Les élèves, initiés au tissage, contribuent aussi à leur manière à la constitution du corpus.

L'ordre de présentation des textes peut avoir plusieurs configurations :

1. Dans une démarche de résolution de problèmes, commencer par un texte-noyau, difficile et problématique, qui sera éclairé par les autres textes du réseau, d'accès plus facile.
2. Commencer par un texte simple dont le procédé d'écriture peut être nettement circonscrit pour aller vers des textes utilisant le procédé de manière plus complexe.
3. Ne proposer en apparence aucune progression, aucun texte-noyau, c'est-à-dire donner à lire en même temps les textes du réseau pour que s'engagent entre eux des allers et retours.

## Typologie des réseaux possibles

### 1. Des réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs culturels

- Autour de l'**architextualité** par où se manifeste l'inscription d'un texte dans la lignée des autres textes appartenant au même **genre** (Conte, romans, B.D, nouvelles, récits policiers, d'aventures, fantastiques, de science-fiction, historiques de rêves, de brouille, les récits à structure répétitive...)
- Autour des **symboles** (eau, feu, mur, couleurs, saisons...)
- Autour des **mythes** (le mythe a une dimension religieuse), des **légendes** (la légende repose sur un fait historique qui a été mythifié et embelli au fil du temps, Atlas, Icare, Le Phénix...) et des **contes** (le conte ne repose sur aucun fait patent. Il se situe dans un flou temporel.)
- Autour d'un **personnage-type** (le loup, la sorcière, l'ogre, l'avare, le "vilain pas beau"... ) avec une classification, ses variations, son évolution.

### 2. Des réseaux pour faire identifier des singularités

- Singularité de l'univers langagier, thématique, symbolique, fantasmatique d'un **auteur**. (Travail sur **l'intratexte**, c'est-à-dire toutes les histoires indéfiniment redites de l'auteur qui courent comme autant d'autocitations dans l'histoire qu'il raconte.)
- Singularité **d'un procédé d'écriture** transversal aux genres et aux auteurs qui peut faire obstacle délibéré à la compréhension et à l'interprétation (par exemple l'adoption de différents points de vue, la perturbation de l'ordre chronologique, la rétention d'informations...)
- Singularité d'une **reformulation**
  - Le texte et son **intertexte** ( toutes les histoires du monde entassées dans la mémoire de l'auteur et qu'il trouve l'occasion d'évoquer, de citer, de reformuler, ou de détourner dans l'histoire qu'il raconte) *C'est moi le plus fort*, Mario Ramos
  - **L'hypertexte** et le texte dérivé, soit **le texte-source** et ses **parodies** (transformation par imitation et déformation qui procède d'une intention ironique ou satirique ) *Le petit chaperon vert*, G. Solotareff (L'école des loisirs), ses **adaptations** ( Opération de reformulation / simplification d'une œuvre déjà écrite dans le but de la rendre accessible à un plus grand nombre de lecteurs), ses **réécritures / réappropriations** (imitation et transformation à travers la réappropriation personnelle d'une œuvre inspiratrice. Il s'agit d'une forme d'hommage plus ou moins explicite et d'un désir de partage autour du texte-source qui est supposé connu du lecteur.) *L'enfant océan*, J.C Mourlevat, réécriture du Petit Poucet en drame du quart monde, ses **pastiches** (imitation au plus près du texte-source. C'est avant tout le style qui est l'objet d'imitation), ses **transpositions** (Opération de transcodage qui permet le passage d'un médium à l'autre : du récit écrit à la B.D, au scénario puis au film, au texte de théâtre puis à la mise en scène ) *Jumanji, La Belle et la Bête, Peau d'âne...*, ses **variantes** (on garde à ce terme le sens défini *par les folkloristes à propos de la littérature orale : une même trame avec des variations* propres au conteur, au contexte géographique, historique ou culturel...Il existe une centaine de variantes de *La Belle et la Bête*), ses **variations** (un point de départ unique et des modifications multiples comme dans *Les exercices de style* de R.Queneau), *Le loup est revenu* et *Je suis revenu*, Geoffroy de Pennart, ses **continuations** (albums qui prolongent des histoires connues au-delà de leur clôture), *Le prince grenouille et après ?* J.Scieszka.

### Autres réseaux possibles

- Autour d'un sentiment (la peur, l'amitié, le racisme, le conflit, la différence, le rêve, le cauchemar, le mensonge)
- Autour d'un temps, d'un lieu, d'une époque
- Autour d'une série avec un personnage récurrent
- Autour d'une collection

## Des dispositifs de questionnement du texte

### Des dispositifs qui utilisent des canaux variés

- **Les échanges oraux**
- **Le rôle possible du dessin**
- **Le rôle de l'écrit de travail** : les écrits sont conçus comme des écrits de travail, transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions.

## Typologie des écrits de travail

- Des écrits pour accueillir ou faire s'exprimer les premières ou ultimes impressions de lecture pour permettre la mise à jour d'erreurs de **compréhension**.
- Des écrits pour faire repérer et identifier le problème de compréhension posé volontairement par un **texte piégé**
- Des écrits pour faire repérer **une mauvaise posture de lecture**. Placer l'élève momentanément dans la posture de l'écrivain, à partir de tâches partielles d'écriture, qui sont autant d'interventions dans le texte d'origine.
- Des écrits pour aider les élèves à **problématiser eux-mêmes leur lecture**. Formulation par les élèves de questions qui vont guider la relecture.
- Des écrits pour confronter, mettre en résonance, reformuler des interprétations individuelles spontanées. Echange et confrontations des **'reformulations synthétiques'** proposées par les élèves.
- Des écrits pour **provoquer des interprétations divergentes** sur des passages problématiques. Echange, comparaison des explications produites sur une phrase ou un passage ouverts sélectionnés par le maître.
- Des écrits pour affiner les interprétations spontanées de chacun
- Des prélèvements ou biopsies sans indication de l'objectif pour stimuler le travail d'interprétation
- Des prélèvements pour objectiver une intuition de lecture
- Des schémas pour affiner l'interprétation initiale
- Des mises en tableau pour objectiver une ou des interprétation(s)
- Des écrits pour rendre les élèves témoins de l'évolution de leur propre lecture. Fixer par écrit une première formulation de l'histoire à partir du titre, de la couverture puis reformulations successives au fur et à mesure de la découverte du texte. Il est alors possible d'avoir une réflexion métacognitive collective. Tenir à jour son cahier de lectures. Echanger les journaux de bord dans la lecture longue.
- Des écrits pour faire s'exprimer le souvenir de lecture comme manifestation d'une réélaboration personnelle. On travaille sur **la mémoire de lecture**. Les élèves s'expriment sur le texte à partir des souvenirs qu'ils en ont gardés.
- Des écrits pour permettre aux élèves d'exprimer leur vision des objectifs poursuivis par le maître. Construire une "clarté cognitive" chez les élèves.

## **La place du maître**

- Il se doit de construire une culture commune .Il met en place des réseaux de lecture, et pense à un ordre de présentation
- Il choisit des textes résistants
- Il met en place des dispositifs ou des mises en scène du texte. Puis il veille par un étayage discret, à son efficacité.
- Il s'impose des relectures multiples du texte.
- Il connaît le texte et est capable d'en faire une lecture orale de qualité
- Il est capable de faire face aux hypothèses interprétatives des élèves
- Il vérifie avec la classe que rien dans le texte ne contredit l'interprétation. Il est le garant des droits du texte et aussi des droits et des devoirs des élèves. Il garantit le droit de l'élève à interpréter.
- Il note les interprétations, les collecte, les renvoie au groupe en fin de séance
- Il ouvre les débats interprétatifs mais reste en réserve
- Ses questions restent très ouvertes. Elles ont essentiellement pour fonctions :
  - De faire expliciter ou développer les interprétations des élèves
  - De pointer sur le texte de manière très précise les zones d'indécidabilité, des portes ouvertes qu'il invite à franchir
  - D'amorcer le débat de manière souple ou rusée parce que faussement innocente
  - De renvoyer les enfants à la littéralité du texte
  - D'inviter les élèves à un retour métacognitif sur leur façon de lire
  - D'inviter les élèves à construire leur propre questionnement sur le texte
- Il propose des écrits de travail, transitoires et éphémères (voir ci-dessus)
- Il met en place le journal de bord où on consigne les hypothèses, les remarques sur le texte
- Il met en place des affiches collectives avec les œuvres lues par la classe