

APPRENDRE À ENTENDRE LE MURMURE DES TEXTES

Catherine TAUVERON

Congrès de l'ANCP à Blois en mai 99 / transcription de conférence

Plus l'âge des élèves est élevé, plus le réseau scolaire est "noble" et plus on s'approche d'un mode d'appropriation esthétique du texte littéraire. A l'inverse, moins le réseau scolaire est noble, moins l'âge des élèves est élevé et plus on s'approche d'un mode de lecture courant (Yves Reuter).

Tout se passe comme si la lecture esthétique et lettrée était une sorte de luxe qui ne pouvait être abordé qu'après la mise en place de la lecture courante.

Alors, à ainsi procéder, à savoir

- apprendre à lire littéralement au cycle 2,

- puis à faire des inférences simples au cycle 3,

- et enfin à apprendre à lire entre les lignes et à interpréter au collège et au lycée, on demande aux élèves un saut qualitatif que la plupart ne peuvent pas franchir au sortir de l'école si rien n'a été entrepris avant.

Et ce, car ils n'ont pas été entraînés à le faire et surtout parce qu'on a construit chez eux des représentations inopérantes, c'est-à-dire fixes et réductrices de ce qu'est l'acte lexique. En, d'autres termes, la littérature a toujours eu droit de cité à l'école mais dans l'ignorance de son propre statut.

Si la lecture est bien source d'émotions à partager, la lecture du texte littéraire n'implique, nous dit la maîtrise de la langue, aucune compétence particulière...!?

Il ne s'agit pas, souligne-t-on, de construire à son sujet des apprentissages, ni d'anticiper sur les missions du collège...!? Soit... mais c'est alors, sans apprentissage spécifique, qu'on compte bien néanmoins établir une connivence culturelle et affective entre texte et élève, et faire naître ce fameux plaisir ... parce qu'on table sur la magie naturelle du texte.

3 erreurs fondamentales à ce sujet:

• 1ère erreur : Le mythe de l'efficacité intrinsèque des oeuvres.

Concernant la connivence culturelle, elle ne peut être considérée comme une donnée de fait, elle ne peut que se construire.

Quant au slogan "Donner le plaisir de lire", il fonctionne comme une injonction paradoxale car si l'on pense le plaisir comme une sorte de contact foudroyant avec un texte, comment penser un apprentissage ? Le slogan est une sorte d'invitation à ne rien entreprendre qui puisse court-circuiter ce contact électrique du texte avec l'enfant, il suffirait seulement de proposer des livres en abondance et de travailler de la manière la plus séductrice possible.

• 2ème erreur : Le mythe de la lecture naïve ou de la transparence du texte.

Ce mythe me paraît se manifester assez clairement dans l'opposition que l'on fait entre lecture littérale et lecture fine.

Je ne connais pas les fondements théoriques de cette opposition, il existe certes une lettre du texte, c'est-à-dire des mots dans le texte mais il ne peut pas exister une compréhension qui soit seulement littérale et comprendre seulement la littéralité du texte c'est ne rien comprendre du tout (exemple : "marcher sur des oeufs" !!).

En terme de progression, par quel miracle peut-on passer d'une lecture littérale à une lecture inférée?

Ces 2 éléments ont des conséquences désastreuses, de nombreuses enquêtes montrent, qu'au sortir de l'école élémentaire, les élèves qui ont suivi un cursus normal sont incapables de faire des réponses à des questions inférée. Pourquoi ?

Tout simplement parce qu'on ne leur a pas appris à le faire, et surtout parce qu'on ne leur a pas dit qu'il était nécessaire de faire des inférences !

Pour les élèves en difficulté, Rolland Goigoux montre comment des élèves de SEGPA croient, en particulier, que pour lire il suffit de décoder tous les mots d'un texte et que la compréhension va advenir de cette opération. Du coup, bon nombre d'entre eux s'efforcent de mémoriser la forme littérale du texte (alors qu'un lecteur habile s'efforce de l'oublier !). Ils pensent qu'ils n'ont pas d'autre activité à fournir et Rolland Goigoux ajoute que leur maître renforce ces représentations inopérantes, renforce le clivage entre déchiffrement et compréhension, entre compréhension littérale et inférentielle, en travaillant avec obstination la compréhension littérale.

A la fin de l'école élémentaire, la plupart des élèves sont incapables de répondre à des questions inférées.

Il faut passer d'une lecture littérale à une lecture inférée.

Donc, apprendre à lire entre les lignes et ce dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture est un enjeu essentiel et ce pour tous les types de textes.

Ce n'est pas pour autant qu'on aurait réglé la lecture des textes littéraires de fiction car plus que les autres textes, **les textes littéraires** demandent une coopération cognitive active. Pourquoi ?

Quelques raisons :

- Le monde que produit un texte littéraire est un monde incomplet, il nous propose des fragments de monde, des fragments de personnages, où parfois des pans entiers de la réalité font défaut.

Cela ne tient pas à un défaut d'information, qu'un travail d'historien pourrait combler un jour, mais c'est un défaut de structure constitutif même de la fiction.

Ce monde ne souffre d'un défaut de complétude, il n'a jamais été complet !

De ce fait, le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime. Il n'existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité du lecteur.

Le rôle du lecteur, c'est de parachever l'oeuvre, de refermer le monde que l'oeuvre a ouvert.

Chaque lecteur referme ce monde de manière différente de son voisin.

- Le texte littéraire est le seul à légitimer le traitement de ses informations comme un indice potentiel. Donc, interpréter le moindre petit mot, le moindre petit fait comme un élément qui fait signe.

Signe de quoi ?

C'est à moi lecteur de le dire. Mais qui fait signe qu'il y a quelque chose à découvrir si je mets ce signe en relation avec d'autres signes qui me font signe !

En ce sens, la compréhension fine ne peut pas se réduire à la seule faculté d'émettre des inférences.

Inférence (selon le Robert)= opération logique par laquelle je mets en relation un élément du texte avec un autre qui n'y est pas.

Mais l'inférence est la plupart du temps quasiment automatique. Par exemple :

- C'est en m'appuyant sur mes connaissances pragmatiques que si je lis dans un texte que les nuages s'amoncellent, j'en infère que quelques lignes plus loin il y aura probablement un orage.

- Si je lis que mon personnage arrive à Moscou, j'en infère au nom de mes connaissances encyclopédiques que cela se passera en Russie.

Mais le texte littéraire fait appel à d'autres types d'inférences, qu'Umberto Eco appelle des abductions . Face à un fait, il appelle en même temps plusieurs règles en "si ... alors ...", ça peut être ça, ça, ... et plus c'est encore ça et meilleur c'est !

Le plaisir est tiré de l'indécidabilité (le lecteur devra, pourra, voudra choisir ou ne pas choisir).

Le mot plaisir revient mais parce qu'on m'a appris qu'il était légitime d'hésiter.

- Le texte littéraire m'autorise, m'invite, me force à faire des rapprochements entre tous les mots, tous les faits qu'il cite.

C'est-à-dire que j'avance dans mon texte et puis d'un coup je suis alerté par un mot, quelques lignes plus loin par un autre mot et je me dis : "Si je rapprochais ce mot avec l'autre ?". Je subodore que ce rapprochement sera intéressant. Plus j'avance, plus je rencontre d'indices qui peuvent entrer dans cette loi que je n'ai pas encore énoncé.

J'invente ensuite ma loi et je la teste, à titre d'hypothèse, dans la suite de ma lecture et d'autres rapprochements font jour.

C'est cette effervescence qu'Umberto Eco appelle l'abduction créatrice.

On est loin des inférences pragmatiques ou encyclopédiques simples.

On ne peut pas enfermer les élèves dans la lecture ordinaire des textes littéraires.

C'est vrai :

- On peut lire ordinairement des textes littéraires en adoptant une lecture de concierge (sans mépris pour la profession) pour savoir au plus vite ce qui va se passer dans ce livre, quelle est sa fin, il est légitime de faire quelquefois un roman comme un fait divers en se demandant ce qui s'est passé.

- On est aussi libre de faire une lecture émotionnelle, que j'appelle affectivo-identitaire, du type : "Alors qu'est-ce qui t'as plu ?". Mais ce type de lecture, toute légitime qu'elle soit prive les élèves de la connivence avec le texte et avec les pairs.

Enfermer les élèves dans le cadre de la lecture ordinaire de textes littéraires ou dans une lecture affectivo-identitaire les prive aussi du plaisir intellectuel.

Le plaisir esthétique et intellectuel naît d'un jeu avec un texte qui a du jeu.

Il s'agit d'inventer les règles du jeu de la lecture du texte.

Le texte littéraire est plein de béances, un gruyère où tout ce qui est intéressant se trouve dans les trous... Il faut faire glisser les pièces du texte de multiples façons comme dans un mécano.

• 3ème erreur : Le mythe de la séparabilité des difficultés

Autre couple dévastateur : comprendre / interpréter

Traditionnellement, on pose que l'interprétation est une activité seconde (celle du lettré, très élitiste), l'activité première étant d'apprendre à comprendre.

A propos de la compréhension d'un récit : les textes résistants

Certains récits pour enfants se laissent comprendre tout seuls, on les dit lisibles. Il s'agit d'identifier le rôle des personnages, de dégager les grandes lignes de l'intrigue. Ce sont souvent des textes que l'on propose au début de l'apprentissage.

Ils sont parfois si lisses qu'ils en sont morts !

Ce sont des textes qui ne réagissent pas quand on les pique !

Il existe, heureusement une autre sorte de littérature pour la jeunesse...

Il s'agit de proposer aux élèves des textes résistants, des textes retors (qu'on oppose aux textes collaborationnistes qui font tout pour que le lecteur comprenne).

Quels sont ces textes résistants ?

Ce sont ceux qui en disent moins qu'ils ne devraient en dire (= textes réticents), qui se déroberont à la saisie de l'intrigue, rompant les lois de la communication, qui exigent un effort du lecteur pour peu que celui-ci accepte la règle du jeu.

- ceux qui conduisent le lecteur à un point de vue erroné, qui l'orientent vers de fausses pistes ("Loup" d'Olivier Douzou éditions du Rouergue), qui pratiquent la réticence, l'ambiguïté, comme les romans policiers où la vérité n'apparaît qu'à la fin
- ceux qui invitent à une relecture pour voir là où l'on s'est fait piéger ("Papa" de Philippe Corentin à l'Ecole des Loisirs),
- ceux qui empêchent la compréhension immédiate ("Docteur Xorgol" de Willis et Tony Ross chez Kaleidoscope, "Deux Fourmis", de Chris Van Allsburg à l'Ecole des Loisirs, "Moi Fifi" de Solotareff, "Un boa à la ferme" de Noble et Kellogg à l'Ecole des Loisirs),
- ceux qui présentent divers points de vue ("une histoire à quatre voix" d'Anthony Browne chez Kaléidoscope) ou des points de vue mêlés ("Verte" de Marie Desplechin à l'Ecole des Loisirs)
- ceux où le narrateur se contredit
- ceux où l'ordre chronologique est perturbé
- ceux qui comportent des ellipses massives
- ceux qui présentent des différences d'identification ("Zigomar n'aime pas les légumes" de Corentin à l'Ecole des Loisirs, "Les deux goinfres" de Corentin), on ne sait plus si on est dans le rêve ou la réalité
- ceux qui pratiquent l'intertextualité, citent des textes, jouent sur les textes existants
- ceux qui usent des stéréotypes,
- ceux qui jouent de symboles inconnus des enfants,
- ceux qui pratiquent l'ambiguïté anaphorique, on ne sait plus à quel personnage on a affaire ("L'Affaire du livre à tâches" de Paul Cox),
- ceux qui masquent des valeurs ou qui les perturbent ("Poussin noir" de Rascal chez pastel, humour noir, le héros est dévoré, "Cousin Ratinet", "Les escargots n'ont pas d'histoire" de Claude Boujon à l'Ecole des loisirs), le lecteur devra déterminer qui est positif ou négatif,
- ceux qui mettent en scène l'histoire d'une lecture ou d'une écriture ("Petit homme de fromage ou autres contes bien faits"),
- ceux qui pratiquent la contradiction entre texte et image...

Un même texte peut cumuler ces problèmes de compréhension

Ces textes exigent des savoirs et savoir-faire spécifiques que l'école se doit d'enseigner.

Il s'agit d'un pacte singulier : "Attention lecteur, à toi de jouer, je fais exprès de perturber ta compréhension".

A propos de l'interprétation :

les textes proliférants

Les textes proliférants sont :

- ceux qui en disent plus qu'ils n'en disent,
- ceux qui présentent de nombreux éléments polysémiques avec des indices qui peuvent entrer dans plusieurs réseaux

Certains textes sont très ouverts comme "Petit Lapin rouge" de Rascal et Dubois à l'Ecole des Loisirs.

Le Petit Lapin rouge va porter son panier à sa grand-mère. C'est la rencontre du Lapin rouge et du Petit Chaperon rouge, ils font connaissance. Chacun des personnages connaît l'histoire de l'autre, ils savent qu'elles se terminent mal et ils décident de les réécrire pour échapper à des destins scellés. Ils éliminent tout ce qui est problématique, le ciel est bleu, les oiseaux chantent... Tout se passe sans problème jusqu'à la fin de l'histoire où les deux personnages décident de faire un repas. La dernière réplique du Petit Chaperon rouge, la dernière phrase assassine du récit, est celle-ci : "Et bien mangeons mon lapin, moi j'ai une faim de loup".

Tant que "J'ai une faim de loup" (déclaration troublante !) n'a pas fait l'objet d'une interprétation, la compréhension du comportement du Petit Chaperon rouge ne peut pas être construite et donc l'histoire ne peut pas être résumée.

Or, 3, 4, voire plus, interprétations sont possibles :

- On peut simplement y voir l'innocente expression hyperbolique de la fin de l'histoire, "Mince, qu'est-ce que j'ai faim", et la langue le permet.
- Ca peut être un jeu de langue ironique, "Je vais te dire, j'ai très très faim, mais comme on a tué les loups, je vais te dire, j'ai une faim de loup", comme un clin d'oeil complice.
- Ca peut être une déclaration de guerre assez monstrueuse...

Selon l'option que j'ai prise, je vais comprendre différemment l'histoire et donc la résumer de manière totalement différente. Par exemple :

- C'est l'histoire de 2 personnages qui, informés de leur destin, réécrivent l'histoire pour que tout finisse bien. Point final. A la fin, ils mangent et ils sont contents.
 - C'est l'histoire d'un Petit Chaperon rouge pervers qui rencontrant un Petit Lapin rouge feint de se livrer avec lui à la réécriture de leur histoire pour mieux trouver, à la fin, l'occasion préméditée de le dévorer !
- Je peux remonter dans le texte et je trouve des traces, a posteriori, de la préméditation.

Ces interprétations vont produire des histoires différentes.

Il y a une part d'interprétation qui précède la compréhension.

Opérer une lecture littéraire ce n'est pas comprendre mais c'est comprendre quelque chose...

Le processus interprétatif est indissociable du processus de compréhension. C'est la conception même de l'apprentissage des textes qui est à revoir .

Le rapport de compréhension et d'interprétation est un rapport de construction.

Si l'objectif de l'école est d'apprendre à comprendre, elle doit aussi se donner comme objectif d'apprendre à interpréter.

Mais, il existe aussi une interprétation de 2ème type qui arrive une fois que le texte est lu, et donc compris, qui est "Qu'est ce que ce texte me dit, quelle morale, quel enseignement, quelle portée symbolique je peux en tirer ?" .

Qu'est -ce que le texte me dit ?

En reprenant l'exemple du Petit Chaperon rouge :

- Si j'opte pour la dévoration préméditée, je dirai que le Petit Chaperon rouge a la même faim que le loup, qu'elle a du loup en elle. j'ai donc repéré dans le texte les signes de cette manipulation délibérée de cette héroïne perverse. Je peux alors me livrer à une interprétation symbolique de ce type : contrairement à ce que disait Charles Perrault, vous n'avez rien à craindre des jeunes loups, mais, jeunes hommes en revanche vous avez à craindre des jeunes louves.

- Si j'opte sur la faim de loup comme simple façon de parler, je dirai qu'ils ont réussi leur réécriture, qu'ils ont joué un bon tour aux auteurs et la morale possible serait que rien n'est écrit là-haut, que tout est possible, même l'impossible.

Il y a un **rapport d'inclusion complexe entre compréhension et interprétation** (et non un rapport de succession) que je dois apprendre très tôt et que je peux faire émerger de deux manières :

- aller voir plus profondément dans le texte ce qu'il me cache, soit parce qu'il résiste soit parce que je pense que ça vaut le coup,

- apprendre cette pratique sociale privilégiée qu'est la lecture littéraire, faire résonner le texte dans son silence intérieur et à faire résonner dans le silence intérieur des textes, tous les textes qui traversent ce texte et qui frémissent en lui.

Principes didactiques :

Attention, il ne s'agit pas de survaloriser la pratique de lecture littéraire.

Il existe plusieurs formes de la pratique sociale de lecture littéraire, le choix est fonction de la pratique de lecteur amateur (différente d'une pratique canonique). Il faudra :

- Travailler le plus tôt possible, dès l'entrée dans l'écrit, sur des textes résistants.

- Considérer que la lecture littéraire est une lecture de résolution de problème de lecture posé par le texte ou construit par le lecteur lui-même.

- Leur apprendre à adopter un régime de lecture spécifique devant les textes littéraires, qu'ils pourront mettre ou non en oeuvre, à côté d'une lecture de dévoration et pour ce faire leur faire découvrir la règle du jeu qui comporte des droits et des devoirs.

Dire aux élèves : "Ce texte nécessite que vous ne soyez pas passif, il va vous inviter à jouer au chat et à la souris. Vous devrez être en état d'alerte, le texte va essayer de vous piéger, le texte est incomplet, il a besoin de vous, cela va vous demander un effort..."

Mais aussi : "Vous avez tous les droits dans l'interprétation mais en citant le plus de preuves possibles à l'appui de votre interprétation, en citant des éléments du texte". C'est cette interprétation qui coïncide aux droits du texte.

Et puis : "Si tu es libre de ton interprétation, ton copain l'est aussi, il faut donc accepter d'écouter, de confronter, de partager, dans la tolérance car ce qu'il dit peut enrichir ton interprétation du texte." C'est au maître de permettre cette verbalisation."

Mais il faudra aussi leur apprendre :

- que le texte littéraire ne joue pas qu'avec les éléments du texte mais aussi avec d'autres textes (= intertextualité). Il faut mobiliser sa mémoire, intégrer le texte dans l'ensemble des textes (de l'auteur, du genre...), jeter des ponts entre les textes.

En lecture, il faut savoir mobiliser sa culture scolaire mais aussi inter-disciplinaire et extra-scolaire. Cela suppose de transformer son rapport à la culture.

Autre principe : pour pouvoir être dans la connivence, il faut partager une culture commune .

Le nourrissage culturel est quelque chose de fondamental et pas un supplément d'âme, pas un simple petit plus.

Il s'agit de considérer que le nourrissage culturel est un élément fondamental pour l'apprentissage de la lecture, au même titre que la connaissance des rapports phonie-graphie, de la syntaxe, de la ponctuation, de la dérivation lexicale.

Alors, travaillons à nourrir la culture des enfants par une :

- connaissance sur la littérature même,
- connaissance de l'univers symbolique

langagier d'un auteur (par exemple pouvoir dire : "Ca c'est bien du Rascal!" en repérant les fins de poussin noir et du Petit Lapin rouge)

- connaissance des stéréotypes, des mythes,
- connaissance des genres, importants pour avoir des horizons d'attente et pour juger de

l'originalité d'une oeuvre,

- connaissance de citations, d'emprunts comme autant de clins d'oeil,
- connaissance du fonctionnement du monde littéraire et éditorial (comment certaines

oeuvres sont adaptées, quels choix ont été faits),

- connaissance du fonctionnement de l'écriture, l'écriture comme réécriture, remodelage de

l'écrit de l'autre, le principe du pillage (découvrir, dès le CP, qu' Esope et La Fontaine ont écrit la même histoire et que celui qui a copié sur l'autre n'est pas forcément celui que l'on croit !).

Il s'agit de trouver des **dispositifs didactiques** pour présenter et interroger les textes.

- résolution de problème de lecture, dispositif qui provoque des conflits d'interprétation entre les élèves,
- discussion autour de la pertinence des interprétations (l'interprétation est acceptable tant qu'elle coïncide avec les droits du texte),
- connaissance de la littérature (connivence).

Les manuels ne connaissent que le questionnement (toujours identique) comme mode d'approche des textes. Ce questionnement n'a qu'une fonction d'évaluation de la compréhension littérale du texte et non pas une fonction d'activation de l'interprétation.

Chaque album, chaque texte met en jeu un problème singulier, cela nécessite un dispositif propre à chaque lecture en ayant toujours le souci de provoquer de l'effervescence.

Cela demande une grande créativité chez les maîtres car ils doivent proposer des dispositifs qui aident à l'explication, qui permettent et provoquent la confrontation des interprétations.

Ces dispositifs variés utilisent beaucoup l'écriture afin de rendre les élèves témoins de leur parcours interprétatif.

Le questionnement n'est pas rejeté à condition qu'il soit mou et rusé, qu'il fasse jaillir des questions qui peuvent rester sans réponse, et non pas des réponses attendues.

Finalement, un questionnement est réussi si aucun consensus n'est atteint en fin de séance !

Il est décisif d'apprendre dès le CP aux élèves que la littérature est redevable d'un régime de lecture particulier qu'on peut ou non adopter.

Il s'agit de construire une didactique du plaisir de lire, le plaisir du gourmet (et pas celui du gourmand qui dévore) et cela s'apprend.

“Là où y'a pas d'culture, y'a pas d'plaisir !”

... et pas de compréhension

... célèbre adage inventé ...

Nécessité de la culture des textes fondateurs mais aussi de leurs auteurs.

Actuellement, il y a une prolifération de textes citationnels, de parodies et on pense que cette culture qui transparait dans les citations a été transmise par le milieu familial ou par l'école.

Ce n'est pas vrai... alors on pense que les enfants ont compris ... et non !

Un exemple : dans “17 pièces humoristiques pour l'école” de Gérard Moncomble et Michel Piquemal chez Albin Michel, à propos de “l'auteur” et de la convocation des personnages dans la pièce intitulée “L'annonce”.