

# LA LECTURE LITTÉRAIRE

*(Cours d'Evelyne Vaillaut, ancienne formatrice de français à l'ESPE de Chambéry, conseillère pédagogique en Savoie)*

## I. UN PEU DE THÉORIE...

### 1. Quelles difficultés rencontrent les élèves pour lire les textes littéraires?

- Difficulté à saisir la **permanence des personnages** dans le récit : le personnage se construit dans l'ensemble du récit. Il s'agira donc de faire reconstruire la chaîne des désignations des personnages.
- Difficulté à **synthétiser les informations** : en effet, un **personnage**, c'est à la fois :

- un être (ses désignations, sa description...)

- un dire (ses paroles, ses pensées...)

- un faire (par exemple, un mobile pour atteindre un but, un plan, des moyens, une issue...)

Ce personnage est cohérent : par exemple, entre les éléments qui expriment son nom, ceux qui s'expriment dans sa description physique et morale. Or, les lecteurs en difficulté ne lisent pas les descriptions, ils considèrent que la description est sans justification dans l'histoire, ils n'anticipent pas, ils n'interrogent pas le nom...

- Difficulté à saisir la **logique des parcours narratifs** : par exemple à saisir le but poursuivi par le ou les personnages. Or, c'est la connaissance du but qui engage les anticipations sur les issues (cf. "La lune doit disparaître" Ecoles des Loisirs : quel est le but des voleurs?). Dans la lecture, il est essentiel d'identifier le but du personnage principal.
- Difficulté à reconnaître le **stéréotype** du personnage, c'est-à-dire l'ensemble des traits et des comportements codifiés qui appartiennent à une culture. Par exemple, le stéréotype de l'avare (collection Bonhomme), qui n'est pas encore construit au C.P., car les référents culturels n'y sont pas.

Il est donc conseillé, en même temps que le texte est découvert, de faire un travail de nourrissage culturel, afin de construire le stéréotype du personnage. cela peut se faire à partir d'un "réseau de textes" (si l'on fait référence à l'avare, ce sera Picsou, des fables...) On construit alors avec les enfants des oppositions de personnages, en leur demandant comment ils les imaginent, on construit des portraits-robots qui seront les stéréotypes. C'est ce travail qui permettra d'anticiper dans la lecture du texte, d'obtenir des interprétations fines.

- Difficulté à surmonter les **obstacles psycho-affectifs** ( cf. "le poussin noir"). Par exemple l'humour noir qui n'est pas accepté. Exemple : si l'enfant considère que voler c'est mal, qu'aider c'est bien, et si le voleur en vient à aider le héros, il sera lu comme opposant au héros...
- Difficulté à concevoir les **relations entre les personnages** : les désignateurs posent problèmes aux enfants (ex : "son frère..."). Ceux-ci ont du mal à cerner le réseau des personnages, c'est ce qui provoque l'abandon du livre... Les alliances et les oppositions entre les personnages sont difficiles à percevoir.

- Problèmes liés à la **méconnaissance du genre du texte**. Toute œuvre appartient à un **genre**, qui constitue un "horizon d'attente". C'est ce qui permet l'expectation. Au-delà du genre du livre, il y a le genre des personnages, le genre des modes de narration, les lieux-types (ex : la forêt...), les formules-types (il était une fois...), les moments-types (le crépuscule...), les expressions-types, les scènes-types (le duel dans le western) etc... Il faut construire culturellement ces genres.

## 2. Face à ces difficultés, faut-il "lisser" les textes ?

Dans une logique absolue, on pourrait formuler l'hypothèse que les seuls textes à soumettre aux enfants seraient ceux qui présentent un degré maximal de lisibilité, celle-ci étant définie par un ensemble de critères convergents : parcours du personnage principal linéaire, peu de personnages, positionnement annoncé et stable des personnages, reprises anaphoriques peu variées et peu susceptibles de confusion, nom du personnage déjà en rapport avec ses comportements (ex : Tristounet...), expression sans ambiguïté du mobile et du but du personnage, genre du récit annoncé, un seul point de vue annoncé par le narrateur, le narrateur est digne de confiance et il affirme clairement les valeurs (le bon, le méchant...), il tire lui-même la morale de l'histoire...

Un tel récit est un **texte lisse**. Il ne demande aucune prise de risque au lecteur. A la limite, c'est un texte mort. C'est un texte "collaborationniste" qui balise le parcours du lecteur. A l'inverse, il existe des "**textes résistants**" qui posent délibérément les problèmes à la plus grande joie des lecteurs. Ces textes présupposent que le partenaire est actif.

→ **Proposition : lire des textes "résistants"**

## 3. Un jeu interactif entre texte et lecteur

La lecture se présente comme un jeu interactif entre deux partenaires, un texte singulier et un lecteur singulier.

Ce jeu est d'abord un jeu de stratégie, ce qui signifie que, comme dans tout jeu de stratégie, les deux partenaires n'existent pas l'un sans l'autre : l'un et l'autre proposent et disposent et ce faisant s'altèrent ". L'un (le texte) propose des coups avec lesquels l'autre (le lecteur) doit composer. Inversement, le lecteur soumet au texte des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir, propositions qu'il peut refuser parce qu'elles le bousculent, propositions qui au contraire peuvent l'enrichir au-delà de ce qu'il avait anticipé. En définitive, l'enrichissement est mutuel. Qui dit jeu interactif dit partenaires actifs.

A. *le texte est enrôlé dans la partie.*

Une lecture dans laquelle l'un des partenaires - le texte - serait neutralisé ne serait pas une lecture. C'est-à-dire que le texte n'est pas prétexte à " faire parler " les élèves de manière lâche à propos de l'une de ses thématiques (par exemple : le conflit de générations, la faim dans le monde) comme y invitent certaines fiches de présentation des ouvrages de la liste officielle. Il convient donc de distinguer l'animation autour du livre (ou *à propos* du livre) et la lecture du livre (ou *propos* sur le livre).

B. *le texte a du jeu et le sens du jeu.*

Un texte lisse n'invite qu'à la glissade. Dans le choix des textes il s'agit d'adopter une logique d'enseignant, c'est à dire poursuivre des objectifs d'apprentissage précis : présenter aux élèves des textes qui leur lancent un défi (défi qu'ils pourront relever parce qu'ils sont une communauté de lecteurs étayée par le maître), afin de leur apprendre à apprivoiser un terrain accidenté, de leur rendre familiers les obstacles délibérés conçus par les auteurs.

Tout texte a ses zones d'ombre, le code pénal comme la notice de montage. Mais la littérature " résistante " que nous choisissons a ceci de particulier que la confusion y est délibérément orchestrée, que l'opacité, le double sens y sont la marque d'un projet. Cette littérature-là, pour reprendre Iser, génère " des conflits dont la solution viendra de l'activité du lecteur

→ Nous distinguons deux formes de résistance, la " réticence " et la " prolifération ".

- Par " **réticence** ", nous entendons tout ce qui enraye les automatismes de compréhension de l'intrigue ou en joue afin de leurrer le lecteur inattentif. Est " réticent " tout ce qui concourt délibérément à créer des énigmes : silences, gommage des relations de cause à effet, brouillage ou contradictions des voix, brouillage des frontières des mondes, de la vérité et du mensonge, camouflage de la nature du narrateur, clins d'œil culturels au travers d'allusions à d'autres oeuvres...
- La " **prolifération** ", quant à elle, tient au fait que tout peut être signifiant dans le texte, tout peut désigner une hypothèse à formuler après avoir rassemblé d'autres indices convergents, une hypothèse qui sera doublement ou triplement signifiante selon l'angle de prise de vue. Est " proliférant " un texte qui se laisse déployer de manière plurielle, parce que ses mots, ses phrases en plein, ses non-dits, ses ambiguïtés, ses contradictions sont susceptibles d'une lecture conjecturale sinon polysémique. Lecture conjecturale et polysémique qui touche aussi bien l'intrigue et ses personnages que les enjeux symboliques ou moraux de l'ensemble. Un texte " proliférant " appelle l'interprétation. Certaines réticences (comme le blanc) peuvent bien entendu être " proliférantes " à l'occasion.

*C. le jeune lecteur est actif, il a été formé à répondre à l'appel à coopération.*

« Chacun peut, simultanément ou successivement, adopter le costume du pseudo-naïf qui se laisse happer par l'univers fictif le temps de sa lecture, la panoplie du chasseur parti le nez en l'air et l'œil aux aguets sur la piste du gibier, du détective qui échafaude des hypothèses et rassemble les indices qui vont apporter des preuves de leur validité, du tisserand qui croise les fils des mots du texte, les fils des livres contenus en creux dans le livre, les fils de sa vie et ceux du texte, du puisatier qui cherche l'eau sous la croûte, du maçon qui colmate les trous, de l'esthète qui s'arrête pour goûter un mot ou une image délicieuse, etc. Tout signe d'investissement du terrain chez un élève est une victoire, même si le rôle du maître est aussi d'aider chacun à déployer des investissements diversifiés. » (Catherine Tauveron)

Il s'agit d'un investissement affectif, investissement mémoriel (mobilisation des souvenirs vécus), investissement cognitif :

- identifier les personnages en présence, leurs mobiles, leurs buts, les relations de cause à effet de leurs actes qui peuvent être tues,
- remettre en ordre, détecter puis combler les blancs de l'intrigue, le " pas assez " (c'est-à-dire ajouter les pièces manquantes ou meubler les pièces vides), élaguer (le trop plein), identifier la ou les voix qui porte(nt) le texte, leur origine, leur degré de fiabilité, de sérieux, leurs discordances, débusquer les stratégies d'égarement,
- construire des hypothèses interprétatives locales et donc relier, tresser les mots épars, les phrases disjointes, soupeser la validité de chacune en fonction des indices rassemblés,
- relier en louchant vers le hors-texte l'histoire lue et toutes les autres (du même auteur, du même genre) auxquelles elle fait penser ou qu'elle évoque à demi-mots, comparer, catégoriser (disposer chaque œuvre lue dans une ou plusieurs cases de sa bibliothèque intérieure, classer sa mémoire des lectures),

- problématiser (c'est-à-dire trouver des questions auxquelles semble devoir répondre le texte), traduire symboliquement, etc.

- Et parce que la littérature est un produit artistique, manifester une attention esthétique, c'est-à-dire prendre conscience qu'il y a derrière le texte une intention artistique, ce qui peut vouloir dire découvrir une intention d'égarer, une intention de donner à réfléchir sur la vie, une intention de dire métaphoriquement une réalité du monde (interprétation symbolique) ou, sur un autre plan, être capable de saisir et d'évaluer l'originalité d'une intrigue, la pertinence d'une technique narrative, la beauté d'une phrase.

#### **4. Un jeu interactif entre lecteurs :**

Aucun élève n'est néanmoins capable à lui seul de revêtir successivement tous les costumes, de remplir tous les blancs, de prêter attention aux données du texte et de mobiliser en même temps sa culture livresque pour jeter des ponts, poser des questions au texte, leur trouver des réponses, imaginer plusieurs hypothèses interprétatives et apporter pour chacune des preuves de validité, etc. C'est le rôle de la communauté des lecteurs que de fournir à chacun le complément qui lui manque. C'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacun cheminant dans le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice. C'est là une

première raison d'ouvrir dans la classe un espace de négociation du sens, à laquelle s'ajoute immédiatement une deuxième : le plaisir de lecture n'est rien s'il n'est partagé, construire une hypothèse de lecture n'a de sens que si l'hypothèse peut être confrontée à celle des autres ou soumise à leur évaluation. C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte. Loin d'être un acte solitaire et silencieux, comme le veut la représentation classique et comme le supposaient les questionnaires traditionnels, la lecture suppose la coopération.

#### **5. Un maître, meneur de jeu et arbitre**

Les élèves doivent être mis en situation de composer avec le texte et de prendre conscience que tous les coups ne sont pas permis, sauf à tomber dans le délire interprétatif. Si, comme l'indiquent les textes d'accompagnement aux programmes,

" les élèves sont invités à débattre librement autour du texte [...] l'interprétation prend le plus souvent la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur des œuvres ",

il convient de rappeler que la liberté des lecteurs commence seulement où s'arrête celle du texte. Lire de la littérature, ce n'est pas produire de la parole à propos d'un texte, sans contrôle et sans rétroaction, ce n'est pas *monologuer* ni se saisir du texte pour manifester un investissement subjectif débridé, en d'autres termes *accaparer* son espace (Eco dirait " utiliser " le texte). Lire de la littérature, c'est produire du sens (et non seulement le recueillir) en collaboration avec le texte, c'est-à-dire dialoguer avec lui, en tenant compte de ce qu'il est. En ce sens, la lecture de la littérature est une école de rigueur. La lecture de la littérature est une activité créatrice contenue et régulée qui se déploie sur les lignes du texte, entre ses lignes et hors de ses lignes.

A- Comme jeu collectif, la lecture a besoin pour sa régulation d'un lanceur de dés et d'un arbitre efficace. Dans le débat collectif, il importe que le maître joue pleinement son rôle:

- qu'il imagine des situations- problèmes fondées sur des dispositifs de présentation astucieux, toujours dépendants de la spécificité du texte et donc non programmables.

- Qu'il se livre à des manipulations du texte afin d'opacifier sa transparence apparente (les mauvais lecteurs se satisfont de ne pas comprendre) ou de permettre *in fine* la transparence de son opacité initiale.

- Qu'il pose des questions rusées à l'air faussement innocent pour confronter les élèves à une butée qu'autrement ils n'auraient pas aperçue et qui va les contraindre à reconsidérer leur lecture.

Il importe aussi que le maître joue son *rôle de jardinier*, c'est-à-dire qu'il se donne les moyens de recueillir les compréhensions et interprétations spontanées, toujours susceptibles d'être des incompréhensions ou des mésinterprétations à dépasser.

B- Les écrits de travail, transitoires, éphémères, font partie de ces moyens qui ont une double fonction,

- fonction d'explicitation pour soi dans la mesure où ils aident à penser,
- fonction d'explication pour les autres.

Ces traces écrites fixent la pensée et constituent un support tangible pour l'échange : reformulations écrites des intrigues, questions qui se posent et dont la réponse n'est pas dans le texte, journaux de lecture, dessins pour les plus petits, relevé de passages potentiellement polysémiques pointés par le maître ("Comment comprends-tu cette phrase, ce mot ?"), écrits d'intervention dans les textes, suite immédiate, remplissage d'un blanc. Il importe encore que le maître se donne les moyens d'accéder au processus même de lecture mis en œuvre ("comment as-tu fait pour comprendre ainsi ? sur quoi t'es-tu appuyé ?" ou "comment as-tu d'abord compris ? qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis ?").

Le maître se doit enfin d'*arbitrer la partie avec vigilance et de ne pas laisser dire, sans les relever, des interprétations abusives* qui contreviennent manifestement aux données du texte.

- Arbitrer avec vigilance, c'est rappeler les droits et devoirs du lecteur : comme le rappelle Eco,

"un texte est un organisme, un système de relations internes qui actualise certaines liaisons possibles et en narcotise d'autres [...] il est possible de faire dire beaucoup de choses au texte, parfois un nombre potentiellement infini de choses, mais il est impossible, ou du moins illégitime d'un point de vue critique, de lui faire dire ce qu'il ne dit pas".

- Arbitrer avec vigilance, c'est engager les élèves dans des procédures de validation parce que la lecture partagée n'a de valeur que si elle convoque des données objectives.

- Arbitrer, c'est au besoin avancer des contre-arguments à une compréhension erronée, organiser la confrontation et l'évaluation des interprétations complémentaires ou divergentes, être sans cesse sur le qui-vive, suivre avec attention les cheminements collectifs et individuels du sens, œuvrer au besoin à leur réorientation.

- C'est, de manière plus pointue encore, reformuler dans ses propres mots une interprétation entendue et la relier à d'autres (à la fois pour la satisfaction narcissique de l'élève auteur de l'interprétation, qui y verra le signe que son intervention est jugée contribution possible au débat, et pour la clarification cognitive du groupe), marquer les étapes du débat (dire ou faire dire si ce qui vient d'être dit est une nouvelle hypothèse ou un nouvel argument pour une hypothèse déjà avancée).

- Arbitrer, c'est enfin engager un travail de synthèse (rien de pire qu'un débat qui se clôt en queue de poisson) qui fera apparaître les interprétations successivement envisagées, les jugements de recevabilité portés sur chacune d'elles et au besoin débouchera sur la rédaction collective de plusieurs résumés du même texte qui rendent compte de sa polysémie (étant entendu que tout résumé est une interprétation). Il importe que les débats laissent des traces tangibles : les résumés en sont une forme possible.

## 6. Les limites de l'interprétation.

Dans la gestion du débat, il convient de ne pas confondre les problèmes de *compréhension* et les problèmes d'*interprétation*.

L'interprétation est un sous- processus (éventuel) de la compréhension et je ne parle d'interprétation que si le texte ouvre des choix, invite à élaborer une ou plusieurs hypothèse(s) de compréhension. On interprète pour comprendre d'une certaine manière. Il est des cas où il n'est qu'une manière de comprendre et où il n'y a pas à interpréter. Si le texte tolère la réflexion conjecturale, cette réflexion ne se confond pas avec l'interprétation symbolique : elle peut concerner deux niveaux : le niveau de l'intrigue et le niveau de la finalité de l'intrigue ou des intentions du texte. Il est important de souligner que les mêmes techniques narratives, les mêmes effets de réticence peuvent ou non proliférer, selon le contexte. Je prendrai pour exemples le *blanc* et le *choix d'un narrateur affabulateur*.

### A. Il existe tout d'abord des **blancs monosémiques**.

Soit un texte spectaculairement lacunaire, *Yakouba* de Thierry Dedieu. Les lacunes posent des problèmes de compréhension et non d'interprétation. Il n'est qu'une seule façon de comprendre l'intrigue, même si pour ce faire il faut se livrer à un travail d'inférences complexes.

Entre " s'armer de courage et s'élancer pour combattre " et " Alors Yakouba... ", le texte présente en effet une ellipse narrative (on passe sans transition de la prescription de la tribu à sa mise en œuvre par Yakouba, avec suppression du déplacement). Entre le discours supposé du lion et " Au petit matin Yakouba ramassa sa lance ", le texte passe sous silence la réflexion intérieure de Yakouba et sa décision. Ce silence constitue le problème de compréhension le plus épineux : la plupart des élèves auxquels on a soumis le texte infèrent de " ramassa sa lance et jeta un dernier regard sur le lion épuisé " que Yakouba a tué le lion. Ces élèves ne sont plus de ce fait en mesure d'intégrer les informations suivantes, qui contredisent leur inférence. Entre " tous l'attendaient " et " Un grand silence accueillit Yakouba ", entre " un grand silence accueillit Yakouba " et " ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous ", entre " on confia à Yakouba la garde du troupeau " et " c'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions ", les relations de cause à effet sont effacées. Comprendre cette histoire, c'est remplir les blancs et résumer d'une seule manière : " Yakouba devait tuer le lion. A la différence de tous ses camarades, Yakouba a choisi sur les conseils du lion de ne pas le tuer. Il est mis à l'écart du groupe, destitué de son statut de guerrier mais les lions lui sont reconnaissants de son geste et épargnent désormais son troupeau ".

Le texte, qui se présente comme un conte de sagesse, pose également un problème d'interprétation du deuxième type concernant la finalité de l'intrigue et l'intention du texte : Que veut-il dire ? Quelle leçon veut-il transmettre ? Quel est son enjeu symbolique, philosophique, éthique ?

Pour pouvoir répondre à cette question, il faut être attentif à des détails du texte qui ont pu être négligés pour la compréhension de l'intrigue (pour interpréter la portée symbolique d'un texte, ce sont souvent les détails qui sont déterminants, détails qu'un travail sur la seule architecture de l'intrigue élimine systématiquement).

- Il faut remarquer la fusion et l'indétermination des individus dans le groupe initial homogène que constitue la tribu (" on ", " tous ").

- Il faut remarquer que l'algorithme de l'épreuve initiatique est donné au mode impersonnel (" marcher, franchir, contourner...").

- Il faut en déduire que dans la tribu l'indéfini et le collectif priment sur l'individualité et que Yakouba, en devenant sujet syntaxique et sujet de son destin, rompt le cercle et le pacte. Sa mutation, son passage de l'état de confusion dans le groupe à celui de sujet autonome et responsable, est un objet de scandale et la raison de la sanction par exclusion.

- On peut aussi noter l'opposition guerrier/berger, bruit/silence.

Peut s'ouvrir alors un intéressant débat interprétatif : le texte dit-il qu'il convient de transgresser les codes sociaux en certaines circonstances mais au prix d'une exclusion ? Ne dit-il pas aussi que la transgression des codes sociaux est un bien pour la société même sans qu'elle s'en aperçoive ? Ne met-il pas en scène deux conceptions de l'honneur ? Ne parle-t-il pas sur un autre plan de ce qu'implique grandir (trouver douloureusement et solitairement sa propre voie, en dehors des chemins tracés par les parents) ? N'est-il pas une parabole sur les valeurs comparées des vertus guerrières et des appétits de paix incarnés par le berger ? Toutes ces pistes et d'autres sont possibles.

## B. Il existe aussi des **blancs polysémiques**.

Ces blancs peuvent être remplis de plusieurs manières et donner lieu à plusieurs interprétations de type 1, donc plusieurs compréhensions de l'intrigue, sans qu'il y ait nécessairement de travail particulier à faire sur la dimension symbolique.

C'est le cas de *Une soupe au caillou*, dans la version d'Anaïs Vaugelade (L'école des loisirs).

Voici un loup dont on ne sait ni d'où il vient, ni où il va, ni surtout ce qu'il pense (le narrateur ne pénètre pas dans sa conscience) : on ignore donc son but ou, plus globalement, son projet. Ce blanc ménage précisément une ouverture que l'enseignant doit repérer dans sa lecture initiale.

S'agit-il (premier résumé) d'un loup " prévisible ", conforme au stéréotype, qui vient d'inventer une nouvelle ruse pour se faire nourrir à l'œil : feindre de vouloir qu'on lui prépare une simple soupe au caillou, déclencher la pitié chez ses hôtes qui naturellement ajouteront quelques compléments nutritifs - poireaux, ciboulette, carottes...- à la recette de base ? A l'appui de cette hypothèse on peut évidemment convoquer la conformité à la tradition : ce loup-là ne s'écarterait pas du chemin tracé par ses ancêtres.

Ou ne s'agit-il pas plutôt (second résumé) d'un loup dépressif, en rupture de lignée, venu de nulle part et n'allant nulle part, d'un loup qui n'est plus au monde et à lui-même, une sorte de juif errant portant sur son dos sa propre misère et toutes les misères du monde ? A l'appui de cette hypothèse, il y a d'abord le regard du loup de la couverture, regard sous lequel perce encore la ruse d'autrefois mais qui serait comme éteint, son corps sans ressort ployant sous un énigmatique et pesant baluchon. Il y a bien entendu le fait que la bête ne manifeste aucune agressivité à l'égard de ses hôtes (poules et cochons) qui, dans la tradition, constituent pourtant l'ordinaire de ses repas. Il y a aussi son économie de parole (" on peut "), son refus de raconter les histoires qui le mettent en scène, comme s'il avait renoncé à tout, y compris au langage. Il y a cette absurdité qui consiste à garder le caillou pas tout à fait cuit pour son dîner du lendemain.

En bref, on a là deux images possibles du loup : un loup transparent sous sa ruse, un loup profondément énigmatique et troublant. Dans ce cas de figure, les contenus supprimés ne sont pas recouvrables. L'interlocuteur a un pouvoir d'interprétation. On comprendra que la deuxième version soit celle que je retienne, parce que davantage d'indices penchent en sa faveur et parce qu'elle suscite un intérêt plus grand. Mais ce qui importe dans la classe est qu'elles puissent coexister, se confronter, voire cohabiter. Et pour les faire apparaître, le mieux est ici de faire remplir le blanc, c'est-à-dire de faire écrire ce qui se passe dans la tête du loup à chaque étape de son parcours, j'y reviendrai.

## C. Les affabulations

De même que les blancs donnent ou ne donnent pas lieu à interprétation selon les textes où ils se trouvent, d'autres formes de " réticence " peuvent donner lieu ou non à interprétation. C'est le cas pour les réécits pris en charge par des narrateurs affabulateurs.

Soit *Un robot et Un martien*, extraits des *Nouvelles histoires pressées* de Bernard Friot. Ce sont deux récits d'affabulation où ce qui est dit n'est pas exactement ce qui est à entendre, obstacle majeur pour de jeunes lecteurs qui ne s'imaginent pas devoir remettre en cause la parole d'un narrateur.

Dans l'un (*Un martien*), ce qui est à entendre est unique (Félicien, qui prétend être sur Mars, est dans le grenier). Dans l'autre (*Un robot*), ce qui est à entendre est à la fois fermé et ouvert : fermé dans la mesure où l'intention du texte n'est pas de nous laisser entendre que le robot existe effectivement et que le jeune narrateur l'a bien construit (interprétation qui va pourtant rallier de nombreux suffrages dans les classes). On voit donc que la détermination de l'intention du texte (du pacte de lecture) ne succède pas la saisie de l'intrigue mais la conditionne bel et bien. Lorsqu'on a compris que l'intention du texte est de nous parler d'un objet fantasmé ou fantasmatique, reste à déterminer ce qu'il est au bout du compte : un substitut rêvé du père (dans la réalité absent ou non conforme) ? ou bien la manifestation d'un rêve de domination ou du moins de maîtrise du père réel ? Dans le premier cas, l'enseignant, après première lecture, peut se contenter de poser une question faussement innocente du type : " Alors, où est Félicien ? " qui ressemble fort à une question de manuel mais qui n'en a que les apparences. Dans le second cas, il peut, mais ce n'est qu'une possibilité, après avoir fait identifier le narrateur (un enfant), lancer la discussion à partir de trois interprétations entre lesquelles il demandera aux élèves de choisir : le robot existe et c'est l'enfant qui l'a fabriqué ; le robot n'existe pas en vrai : c'est un rêve de petit garçon ; le robot, c'est le papa, histoire peut-être de déstabiliser certaines approches littérales, de déclencher des relectures et peut-être des révisions de lecture.

#### **D. Débat d'interprétation pour comprendre et débat d'interprétation symbolique**

En invitant à ouvrir massivement le " débat interprétatif " dans les classes, les textes officiels peuvent laisser penser que débattre est toujours pertinent. Il faut pourtant noter qu'un débat interprétatif de type *spéculatif* (où les hypothèses se confrontent dans la tolérance) ne peut pas être ouvert lorsque le texte pose un problème de compréhension qui n'a qu'une solution. Seul peut être ouvert dans ce cas un débat *délibératif*, où s'exprimeront certes les contresens et la compréhension juste, mais qui devra se clore par la sanction nette des contresens. Il s'agit bien alors de faire la part du juste et du faux et de ne pas mettre *in fine* sur le même plan le juste et le faux, au prétexte que le texte littéraire est un texte ouvert (il ne l'est que jusqu'à un certain point) tolérant les lectures plurielles.

Un seul exemple pour terminer, celui du *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine (L'École des loisirs). Voici un chat qui raconte ses crimes avec une mauvaise foi caractérisée, qui ment par omission, tantôt mettant en valeur ses exploits de héros, tantôt se plaignant d'être victime d'une erreur judiciaire. Où est la vérité ? Il n'y a pas matière ici à débat spéculatif. Les indices sont suffisamment nombreux dans le texte qui disent que le chat n'est pas un assassin, de lapin du moins, même s'il prétend le contraire. Comprendre ce texte au niveau 1, c'est-à-dire comprendre son intrigue, c'est comprendre, après avoir rassemblé les indices, que le chat n'a pas tué le lapin des voisins.

En revanche, une fois ce niveau de compréhension atteint, reste à comprendre l'intention profonde du narrateur-chat (et au-delà celle de l'auteur). Ici, plusieurs hypothèses interprétatives peuvent être admises, de la compréhension la plus fruste (" si le chat dit qu'il est un assassin et qu'il n'a pas tué alors c'est qu'il est un menteur ") à la plus élaborée : le chat ne ment que par omission, exagération ou au contraire atténuation, mais dans quel but ? se faire passer pour une victime innocente ou pour un héros incompris ? et si le chat, maître dans l'art de la feinte, avait une âme d'auteur, c'est-à-dire de grand manipulateur du lecteur, en quête de compassion et d'admiration dans une mise en scène de lui-même et de sa vie ? Toute réflexion spéculative est en ce point bienvenue.



## II. PISTES DIDACTIQUES

### LITTÉRATURE

- 6 genres :**
- Albums
  - BD
  - Contes
  - Poésies
  - Romans et récits
  - Théâtre

7 livres par an, dont 5 de LJ et 2 du patrimoine, une liste indicative est à votre disposition. Programmation en conseil de cycle sur la liste une indication de niveau est donnée (niveau 1,2,3)

1 module de littérature ne doit pas durer plus de 15 jours.

Pas de lecture préparée à la maison car les enfants ont en plus les lectures personnelles.

#### Objectif 1<sup>er</sup> :

- ♦ La compréhension assurée du texte → Lecture approfondie pour garder la mémoire de ce qui a été lu.
- ♦ Une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives -> débat libre, collectif sur les enjeux psychologiques, moraux, philosophiques, esthétiques.

#### 4 instruments :

- La lecture du maître à haute voix
  - La lecture silencieuse
  - Le résumé partiel lu par le maître ou l'élève.
  - La lecture à haute voix des élèves.
- La lecture du maître à haute voix  
Le maître lit les passages clefs ou complexes (informations trop abondantes, structure de phrases inhabituelles).
- La lecture silencieuse  
Une partie du texte ayant une forte unité, et qui vient répondre à une attente explicite.
- La lecture à haute voix des élèves  
Il ne s'agit pas d'une lecture interprétative, mais d'une lecture qui permette une bonne compréhension du texte par l'auditoire (pauses, courbes intonatives justes)

### LA COMPRÉHENSION

Comprendre un récit « a minima » c'est :

- ♣ identifier les personnages en présence
- ♣ identifier leurs buts
- ♣ identifier leurs rôles respectifs dans l'action
- ♣ identifier leurs relations (familiales, affectives, sociales..)
- ♣ pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue :

→ Rappeler ce qui vient d'être lu :

Les phrases de rappel permettent de contrôler les passages oubliés, les passages déformés.  
Tout oubli ou erreur doit être repris en discussion collective avec retour au passage éventuellement.

→ Imaginer ce qui pourrait suivre :

Susciter l'invention, mais refuser ce qui ne peut pas convenir : contradiction, erreurs contre la vraisemblance, contraintes liées au genre.

Attention : à la fin retourner au contexte en continu pour que les élèves l'inscrivent dans leur mémoire.

#### ♣ Lire et interpréter l'image

Il est intéressant de travailler sur le rapport texte / image :

- Redondance
- Juxtaposition
- Divergence
- Complémentarité
- Récits parallèles

Il peut être intéressant de travailler sur plusieurs illustrations d'un même texte.

## L'INTERPRÉTATION

Le but est d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques. De remettre en cause les préjugés. (cf : le voleur dans la nuit)

#### •Créer l'attente par :

- les premiers mots
- la présentation
- L'accompagnement éditorial.

#### •Débat sur les ambiguïtés du texte pour confronter les interprétations divergentes. (cf : le texte un loup trop gourmand).

Il s'agit de faire prendre conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le contenu du texte.

Il peut être intéressant de travailler sur des récits qui empêchent la compréhension immédiate.

♣ Enchâssement des récits : *l'œil du loup, les contes des mille et une nuits.*

♣ Point de vue polyphonique = des voix différentes qui obligent à se poser la question de la vérité de l'histoire d'un point de vue neutre. *Histoire à quatre voix A.Brown, verte Desplechin.*

♣ Point de vue contradictoire = personnage peu fiable *journal d'un chat assassin.*

♣ Un monde fictif dont la logique n'est pas la logique cartésienne *l'abominable histoire de la poule.*

♣ Le relais de narration fait succéder des témoignages de plusieurs personnes mi-bout à bout pour reconstituer l'histoire. *l'enfant océan J.C Mourlevat.*

#### •Interprétation : revenir sur les sentiments.

Dégoût ou adhésion par rapport à un comportement, un caractère, une attitude

Rejet ou identification à un personnage

Émotions par rapport à un récit ou à la langue (images, symboles..)

Débat sur les valeurs esthétiques ou morales.

## LA MISE EN RÉSEAU

- Un genre
- Une collection
- Les procédures narratives
- Les dimensions intertextuelles
- Un auteur
- Le temps et les lieux
- Divers traitements d'un personnage

### •Divers traitements d'un personnage

Ex : l'enfant, l'enfant malin : *le petit poucet* ; l'enfant malheureux : *la petite fille aux allumettes*.

Le loup

Les relations enfants animaux : *Mogly, L'œil du loup, La rencontre..*

### •Les procédures narratives :

je, les structures : la répétition, l'emboîtement, le retour en arrière.

### •Les dimensions intertextuelles :

Les citations, les allusions, le plagiat, le pastiche.. (rapprochement, similitude, variation, imitation.)

## LA MISE EN VOIX

### •La lecture interprétative

Cela signifie la présence d'accents d'insistance, des variations rythmiques, un jeu sur les intensités.

Il s'agit de la conclusion d'un travail sur une œuvre littéraire, car la lecture interprétative suppose que l'on est compris le texte.

C'est un passage qui a retenu l'attention des élèves (émotion, surprise..)

Travail de diction, d'écoute, d'enregistrement.

### •Texte appris par cœur : mise en mémoire.

Niveau 1 : lecture cursive

Niveau 2 : lecture interprétative

Niveau 3 : lecture récitée => apprise.

Le choix de passer d'un niveau à l'autre est un choix collectif.

La mémorisation se fait en classe :

- ◆ Oralement, collectivement
- ◆ En effaçant progressivement des parties du texte.

### •Poésies : lues, écoutées, récitées.

Là aussi, travail de compréhension et d'interprétation.

Il s'agit de travailler sur des recueils et non des poésies isolées.

### •Lecture d'œuvres théâtrales

Mise en voix pouvant déboucher sur une mise en scène mais attention au temps.

## L'ÉCRITURE

### • Production d'écrits :

Ecrire à partir des œuvres littéraires est un axe des activités de production de textes (pas le seul)  
Il ne s'agit pas d'écrire de façon abstraite mais de s'appuyer sur un texte lu pour entrer en écriture. Et de nourrir le travail avec d'autres textes du même genre.

- ◆ Modifier un des aspects du texte lu : le lieu, le temps, un personnage, un épisode.
- ◆ Expansion d'un texte lu
- ◆ Réduction d'un texte lu
- ◆ Écriture nouvelle en rapport avec un genre : nouvelle policière, saynète comique, roman

d'aventure..

- ◆ Travail sur les personnages :
  - Procédures de désignation
  - Personnages principaux, personnages secondaires.

- ◆  $\Rightarrow$   $\chi\rho\iota\sigma\epsilon$  à la manière de .....

◆ Travail sur le temps dans le récit (déroulement chronologique des événements) et le temps du récit (narration)

- ◆ En poésie :
  - Pastiche par rapport à la structure répétitive
  - Écrire à la manière de ....., collages, cadavres exquis..

### • Écrits de travail :

- Reformulations synthétiques après première lecture, après débat collectif (reformulations qui peuvent passer par le dessin au cycle II) ;
- narration de lecture (comment et ce que j'ai d'abord compris - comment ma lecture a évolué et pourquoi) ;
- formulation par les élèves de questions (dont la réponse n'est pas dans le texte) qui vont guider la relecture ;
- réponse à un questionnement faussement innocent du maître (qui peut intervenir immédiatement après la découverte du texte ou en cours de débat) avec possibilité de réviser sa - réponse au fur et à mesure de l'avancée du débat ;
- rédaction de journaux de bord au début d'une lecture longue (ce que j'ai cru comprendre, ce que je ne comprends pas, les questions que je me pose, ce qui m'étonne...) ;
- rédaction de suites immédiates dans le cas du dévoilement progressif ;
- interprétation d'une phrase ou d'un court passage ouvert, sélectionné par le maître ;
- argumentaire sur chacune des interprétations données dans la classe ;
- remplissage d'un blanc du texte (par exemple, dire ce qui se passe dans la tête d'un personnage, faire son portrait, quand on en sait peu sur lui) ;
- rédaction, en fin de parcours, de plusieurs résumés d'une histoire rendant compte des diverses interprétations émises dans la classe ;
- discussion à partir de reformulations ou résumés construits par le maître ;
- accomplissement d'une « tâche-obstacle » sans en connaître l'objectif, qui est à découvrir *a posteriori* (par exemple, relevé de termes ou expressions qui doit normalement déclencher la prise de conscience d'une erreur collective de compréhension).

## → Exemples : YAKOUBA et LA SOUPE AU CAILLOU :

**YAKOUBA** : Le texte présente plusieurs blancs monosémiques et récupérables en contexte à partir d'un raisonnement. Le blanc principal porte sur la décision prise par Yakouba. Il ne se remplit que d'une seule manière : Yakouba épargne le lion.

Le maître demande de raconter par écrit l'histoire avec leurs mots à eux, en expliquant bien ce qui se passe. Il s'agit d'une reformulation phrastique

- Certains redisent avec leurs mots à eux ce que dit le texte :

*« Partout aux alentours, on entend le tam-tam. Au cœur de l'Afrique, dans un village, on prépare un grand festin. Aujourd'hui c'est un jour sacré. Pour Yakouba c'est le grand jour, il doit montrer qu'il est le plus courageux. Sous un soleil de plomb, il doit franchir les ravins et contourner les collines. Il scrute l'horizon, quand il voit soudain le lion. Il s'arme, prend sa lance et voit le lion qui semble lui dire : « tue-moi si tu veux ou laisse moi la vie sauve, si tu me laisses en vie tu seras banni, tu as toute la nuit pour réfléchir ». Au petit matin, Yakouba prend sa lance et part. Ces frères devinrent guerriers et lui, devint berger à l'écart du village ».*

Une restitution fidèle de ce type peut passer à tort pour un indicateur d'une bonne lecture. En réalité aucun blanc n'a été rempli, aucune inférence n'a été réalisée et il est probable que la compréhension est plus que lacunaire.

- Certains explicitent les données manquantes mais pensent que Yakouba a tué le lion

*« On entend le tam-tam. En Afrique dans un petit village, c'est un jour sacré. On choisit des enfants pour devenir des guerriers. Pour cela une épreuve : affronter le lion. Sous un soleil de plomb, se sentir nature. Attendre des heures. Se parer pour combattre. C'est l'heure pour Yakouba, mais dans les yeux du lion, on lit : « Soit tu me tues et tu repars les épaules hautes. Soit tu me laisses en vie et tu repars les (?)grands ouverts mais banni ». Yakouba tue le lion et repart. Au village où on l'attendait, il est accueilli en héros. Depuis, ce jour, il garde le bétail et les lions ne viennent plus le batailler ».*

- Certains explicitent les données manquantes mais pensent que Yakouba n'a pas tué le lion

*« Au cœur de l'Afrique, dans un petit village c'est un jour sacré, un jour de fête. Les adultes désignent les jeunes qui pourraient devenir chasseurs. Yakouba doit affronter, tout seul un lion. Il cherche toute la nuit, le jour.. Quand soudain il le voit et lit dans ses yeux : « J'ai été blessé par un homme, alors soit tu me tues sans effort et tu seras récompensé pour un travail que tu auras fait sans danger, soit tu me laisses vivre et tu as un grand cœur mais tu seras banni par tes frères ». Alors Yakouba repart : il n'a pas tué le lion. Tous les autres sont devenus guerriers. Lui, on l'a fait gardien du bétail.*

Aucun élève n'explique la relation de cause à effet entre : « lion épargné par Yakouba » et « bétail épargné par les lions »

**UNE SOUPE AU CAILLOU** : La lecture des textes produits qui sont des écrits de travail pour s'aider à penser font apparaître plusieurs interprétations de la psychologie du loup.

- Un loup classiquement rusé mais dont la ruse échoue (dans la majorité des écrits)

*Je vais faire croire à la poule que je vis préparer une soupe au caillou, mais en fait il me reste de la place dans mon sac, je pourrai tuer la poule et la mettre dedans et m'en aller chez moi et la manger. Mais le cochon arrive cela met tout mon projet à plat. Oh ! non ! le cheval et le canard arrivent ! Il n'y a pas assez de place dans mon petit ventre pour tout ce monde. Mais la chèvre et le mouton arrivent. Oh ! non ! Je ne vais pas pouvoir manger la poule et le cochon. C'est vraiment dommage. Je vais devoir m'en aller. Bon, je vais partir. Je vais aller tenter ma chance ailleurs*

- Un loup égoïste et gourmand qui aurait voulu la soupe pour lui tout seul

*Je vais m'arrêter dans un village d'animaux. Mon caillou me fait mal au dos et je vais le faire cuire. Tiens ! Voilà une maison. Cette poule m'a l'air très gentille. Mmmh ! Miam ! Miam ! Comme cela sent*

*bon ! J'ai hâte de goûter à cette merveille. J'en donnerai à la poule. Oh ! non ! Un cochon ! Une part de moins pour moi. Zut et rezut ! un âne, un canard, un chien, une chèvre, un mouton. Mauvaise soirée. Je n'ai eu qu'un bol de soupe, je ne reviendrais plus.*

- Un loup solitaire qui a besoin de compagnie

*Je me sens seul et je suis venu au village des animaux pour me faire de la compagnie. Je n'avais pas du tout l'intention de les manger et j'ai beaucoup apprécié ce festin. J'étais content de préparer ma soupe au caillou avec tous les animaux du village. Je ne suis pas revenu car j'étais trop fatigué et j'étais à la fin de ma vie.*

- Un loup au bout du rouleau, fatigué et qui attend la mort

*Je suis très malheureux. Je veux juste venir préparer ma soupe au caillou. Alors pouvez-vous appeler vos amis pour me faire de la compagnie. Je suis vieux donc j'aimerais me faire des amis. Comme ça nous pourrions faire un dîner tous ensemble. J'ai beaucoup apprécié. J'étais trop fatigué, vieux. Je vais mourir. Je vous dis au revoir car je vais mourir.*

## LES LECTURES PERSONNELLES

Conduire les élèves à des lectures personnelles, nécessite un suivi attentif des prêts.

### •Le carnet de lecture

Le carnet n'est pas évalué, il ne donne pas lieu à une exploitation collective.

C'est un outil personnel, chaque élève note :

- Le titre du livre lu, l'auteur, l'éditeur
- Ses remarques personnelles
- Un court passage qui a retenu son attention.

### •Des séances de présentation des livres :

- Club de lecture
- Activités en BCD
- Sélections du mois..

## CHOIX DES DISPOSITIFS DE PRÉSENTATION

- Texte *in extenso* ;
- dévoilement progressif ;
- lecture- puzzle ;
- désordre concerté ;
- évidage partiel.
- avec/sans titre ;
- 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

### III. ANNEXES :

#### Annexe I

Thierry Dedieu, *Yakouba*, Seuil jeunesse

#### Yakouba

De partout à la ronde, on entend le tam-tam.

Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se maquille, on se pare. C'est un jour sacré. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers. Pour Yakouba, c'est un grand jour.

Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion.

Sous un soleil de plomb, marcher, franchir les ravins, contourner les collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu.

Le jour comme la nuit, épier, scruter ; oublier la peur qui serre le ventre, qui transfigure les ombres, rend les plantes griffues et le vent rugissant. Attendre des heures et puis soudain...

S'armer de courage et s'élancer pour combattre.

Alors Yakouba croisa le regard du lion. Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux.

»Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pères. Tu as la nuit pour réfléchir. »

Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur le lion épuisé et prit le chemin du retour.

Au village les hommes, son père, tous l'attendaient.

Un grand silence accueillit Yakouba.

Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous. A Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village.

C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions.

Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, Milan

#### Un martien

Planète Mars, neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman,

Eh oui, me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : « Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose ! » (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultrapuissants). Eh bien, j'ai un peu honte de le dire, mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin ! D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici, c'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas, je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon et une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa- maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.

Félicien

PS : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

PPS : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

**Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, Milan**

### **Robot**

J'ai un robot. C'est moi qui l'ai inventé. J'ai mis longtemps mais j'y suis arrivé. Je ne le montre à personne. Même pas à maman. Il est caché dans la chambre du fond, celle où l'on ne va jamais, celle dont les volets sont toujours fermés. Il est grand mon robot. Il est très fort aussi, mais pas trop. Et il sait parler. J'aime bien sa voix. Il sait tout faire, mon robot. Quand j'ai des devoirs, il m'explique. Quand on joue aux Lego, il m'aide. Un jour, on a construit une fusée et un satellite. L'après-midi, quand je rentre de l'école, il est là. Je n'ai pas besoin de sortir la clef attachée autour de mon cou. C'est lui qui m'ouvre la porte. Après, il me prépare à goûter, une tartine de beurre avec du cacao par-dessus. Et moi, je lui raconte l'école, les copains, tout... Un jour, je suis arrivé en retard. Il y avait un accident près de l'école, une moto renversée par un autobus. J'ai regardé les infirmiers mettre le blessé dans l'ambulance. Quand je suis rentré, il était presque six heures. Il m'attendait en bas de l'escalier. Quand il m'a vu, il s'est précipité. Il m'a agrippé par les épaules et il m'a secoué. Il criait :  
- Tu as vu l'heure, non ? Mais tu as vu l'heure qu'il est ? Où étais-tu ? Tu aurais pu me prévenir...  
Je n'ai rien dit. J'ai baissé la tête. Alors, il s'est accroupi et il a dit, doucement :  
- Comprends-moi, je me faisais du souci...  
Je l'ai regardé. Droit dans les yeux. Et c'est vrai, j'ai vu le souci dans ses yeux. Et presque plus de colère. Alors, j'ai mis mes bras autour de son cou. Il m'a soulevé et m'a emporté jusque chez nous. Je l'aime bien, mon robot. Je lui ai donné un nom. Je l'appelle : papa.

**Yakouba** présente plusieurs blancs monosémiques et récupérables en contexte à partir d'un raisonnement. Le blanc principal porte sur la décision prise par Yakouba. Il ne se remplit que d'une seule manière : Yakouba épargne le lion.

Le maître demande de raconter par écrit l'histoire avec leurs mots à eux, en expliquant bien ce qui se passe. Il s'agit d'une reformulation phrastique

*« Partout aux alentours, on entend le tam-tam. Au cœur de l'Afrique, dans un village, on prépare un grand festin. Aujourd'hui c'est un jour sacré. Pour Yakouba c'est le grand jour, il doit montrer qu'il est le plus courageux. Sous un soleil de plomb, il doit franchir les ravins et contourner les collines. Il scrute l'horizon, quand il voit soudain le lion. Il s'arme, prend sa lance et voit le lion qui semble lui dire : « tue-moi si tu veux ou laisse moi la vie sauve, si tu me laisses en vie tu seras banni, tu as toute la nuit pour réfléchir ». Au petit matin, Yakouba prend sa lance et part. Ces frères devinrent guerriers et lui, devint berger à l'écart du village ».*



*« On entend le tam-tam. En Afrique dans un petit village, c'est un jour sacré. On choisit des enfants pour devenir des guerriers. Pour cela une épreuve : affronter le lion. Sous un soleil de plomb, se sentir nature. Attendre des heures. Se parer pour combattre. C'est l'heure pour Yakouba, mais dans les yeux du lion, on lit : « Soit tu me tues et tu repars les épaules hautes. Soit tu me laisses en vie et tu repars les (?)grands ouverts mais banni ». Yakouba tue le lion et repart. Au village où on l'attendait, il est accueilli en héros. Depuis, ce jour, il garde le bétail et les lions ne viennent plus le batailler ».*

*« Au cœur de l'Afrique, dans un petit village c'est un jour sacré, un jour de fête. Les adultes désignent les jeunes qui pourraient devenir chasseurs. Yakouba doit affronter, tout seul un lion. Il cherche toute la nuit, le jour.. Quand soudain il le voit et lit dans ses yeux : « J'ai été blessé par un homme, alors soit tu me tues sans effort et tu seras récompensé pour un travail que tu auras fait sans danger, soit tu me laisses vivre et tu as un grand cœur mais tu seras banni par tes frères ». Alors Yakouba repart : il n'a pas tué le lion. Tous les autres sont devenus guerriers. Lui, on l'a fait gardien du bétail.*

## **UNE SOUPE AU CAILLOU :**

*Je vais faire croire à la poule que je vis préparer une soupe au caillou, mais en fait il me reste de la place dans mon sac, je pourrai tuer la poule et la mettre dedans et m'en aller chez moi et la manger. Mais le cochon arrive cela met tout mon projet à plat. Oh ! non ! le cheval et le canard arrivent ! Il n'y a pas assez de place dans mon petit ventre pour tout ce monde. Mais la chèvre et le mouton arrivent. Oh ! non ! Je ne vais pas pouvoir manger la poule et le cochon. C'est vraiment dommage. Je vais devoir m'en aller. Bon, je vais partir. Je vais aller tenter ma chance ailleurs*

*Je vais m'arrêter dans un village d'animaux. Mon caillou me fait mal au dos et je vais le faire cuire. Tiens ! Voilà une maison. Cette poule m'a l'air très gentille. Mmmh ! Miam ! Miam ! Comme cela sent bon ! J'ai hâte de goûter à cette merveille. J'en donnerai à la poule. Oh ! non ! Un cochon ! Une part de moins pour moi. Zut et rezut ! un âne, un canard, un chien, une chèvre, un mouton. Mauvaise soirée. Je n'ai eu qu'un bol de soupe, je ne reviendrais plus.*

*Je me sens seul et je suis venu au village des animaux pour me faire de la compagnie .Je n'avais pas du tout l'intention de les manger et j'ai beaucoup apprécié ce festin. J'étais content de préparer ma soupe au caillou avec tous les animaux du village. Je ne suis pas revenu car j'étais trop fatigué et j'étais à la fin de ma vie.*

*Je suis très malheureux. Je veux juste venir préparer ma soupe au caillou. Alors pouvez-vous appeler vos amis pour me faire de la compagnie. Je suis vieux donc j'aimerais me faire des amis. Comme ça nous pourrions faire un dîner tous ensemble .J'ai beaucoup apprécié. J'étais trop fatigué, vieux. Je vais mourir. Je vous dis au revoir car je vais mourir.*

## **Annexe II**

### **1- Exemples de textes réticents :**

→ **Parce qu'ils conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée (présence de leurres qui conduisent à la méprise)**

*Papa ! Corentin, (L'École des loisirs) ;*

*Mademoiselle Sauve-qui-peut, Corentin, (L'école des loisirs) ;*

- Romans policiers à énigme ;

- « Cœur de lion » in Nouvelles histoires pressées, Bernard Friot (Milan).

→ **Parce qu'ils empêchent délibérément la compréhension immédiate de l'intrigue**

- en adoptant un point de vue insolite (parfois caché) :
  - pour un point de vue de fourmis, *Les deux fourmis*, Chris Van Allsburg (L'École des loisirs),
  - pour un point de vue de puceron, « Le bouton de rose » in *L'épicier rose*, Kalebka (Nathan),
  - pour un point de vue de caillou, *Cœur de pierre*, Philippe Dorin, (Souris Noire, Syros) ;
- en adoptant un point de vue polyphonique : *Verte*, Marie Desplechin (L'École des loisirs) ;
- en adoptant le point de vue ambigu ou contradictoire d'un narrateur peu fiable :
  - Moi, Fifi*, Grégoire Solotareff (L'École des loisirs),
  - Journal d'un chat assassin*, Anne Fine (L'École des loisirs) ;
- en pratiquant l'ironie ;
- en pratiquant le relais de narration : *L'enfant-Océan*, J.C. Mourlevat (Pocket Junior) ;
- 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*, 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 ou les relation de cause à effet : *Yakouba*, Thierry Dedieu (Seuil Jeunesse) ;
- en perturbant l'ordre chronologique : *La rose et l'anneau*, W Thackeray, (L'École des loisirs) ;
- en enchâssant des récits dans le récit ;
- en brouillant les reprises anaphoriques ;
- en brouillant les frontières du monde fictif réaliste et du monde fictif imaginaire, récits de rêve, récits fantastiques, par exemple :
  - Boréal-Express*, Chris Van Allsburg (L'École des Loisirs),
  - L'épave du Zéphyr*, Chris Van Allsburg (L'École des loisirs),
  - Le chant des baleines*, Blythe (L'École des loisirs),
  - Demain les fleurs*, Thierry Lenain (Nathan) ;
- en adoptant une logique non cartésienne :
  - Sur l'île des Zertes*,
  - Georges Lebanc*,
  - Bizarre...Bizarre*,
  - Les chaussures neuves*, 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),
  - La nuit du grand méchant loup*, Rascal (L'École des loisirs),
  - C'est moi le plus fort*, Ramos (L'École des loisirs) ;
- en mettant en scène la lecture ou l'écriture :
  - Le petit homme de fromage et autres contes trop faits*, Scieszka (Le Seuil Jeunesse),
  - C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, Rascal/P. Elliott (Pastel) ;
- en masquant ou perturbant les valeurs attendues : *Poussin noir*, Rascal (L'École des loisirs).

## **2- Exemples de textes proliférants :**

Avant de comprendre l'intrigue et pour pouvoir la comprendre, il convient de résoudre les problèmes 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...) appellent une interprétation préalable.

Bien qu'il ait compris l'intrigue, le lecteur ne saisit néanmoins pas l'enjeu du texte, « ce qu'il veut lui dire ». Il faut alors s'engager dans une interprétation de deuxième niveau ou interprétation symbolique :

- *Moun, Fanchon, Pied d'or, La route du vent* -, Rascal (L'École des loisirs) ;
- *Demain les fleurs*, Thierry Lenain (Nathan).

## **Annexe III**

### **1- Choix de dispositifs de présentation :**

- Texte *in extenso* ;
- dévoilement progressif ;
- lecture-puzzle ;
- désordre concerté ;
- évidage partiel.
- Avec/sans titre ;
- 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.

### **2- Échanges oraux et écrits de travail favorisant la prise de conscience de sa lecture et servant de supports pour l'échange :**

- Reformulations synthétiques après première lecture, après débat collectif (reformulations qui peuvent passer par le dessin au cycle II) ;
- narration de lecture (comment et ce que j'ai d'abord compris - comment ma lecture a évolué et pourquoi) ;
- formulation par les élèves de questions (dont la réponse n'est pas dans le texte) qui vont guider la relecture ;
- réponse à un questionnement faussement innocent du maître (qui peut intervenir immédiatement après la découverte du texte ou en cours de débat) avec possibilité de réviser sa - réponse au fur et à mesure de l'avancée du débat ;
- rédaction de journaux de bord au début d'une lecture longue (ce que j'ai cru comprendre, ce que je ne comprends pas, les questions que je me pose, ce qui m'étonne...) ;
- rédaction de suites immédiates dans le cas du dévoilement progressif ;
- interprétation d'une phrase ou d'un court passage ouvert, sélectionné par le maître ;
- argumentaire sur chacune des interprétations données dans la classe ;
- remplissage d'un blanc du texte (par exemple, dire ce qui se passe dans la tête d'un personnage, faire son portrait, quand on en sait peu sur lui) ;
- rédaction, en fin de parcours, de plusieurs résumés d'une histoire rendant compte des diverses interprétations émises dans la classe ;
- discussion à partir de reformulations ou résumés construits par le maître ;
- accomplissement d'une « tâche- obstacle » sans en connaître l'objectif, qui est à découvrir *a posteriori* (par exemple, relevé de termes ou expressions qui doit normalement déclencher la prise de conscience d'une erreur collective de compréhension).

Référence : Catherine Tauveron (coord.): « Lire la littérature à l'école. De la GS au CM » Hatier 2002