

Lire la littérature à l'école

Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?

Catherine Tauveron - Hatier pédagogie

Spécificités et enjeux de la lecture littéraire

Apprendre à comprendre et donner le goût de lire : des intentions aux actes

Maternelle se mouvoir dans le livre et le monde du livre
reformuler l'intrigue d'un récit

Cycle 2 technique qui permet l'identification des mots
on cesse de s'intéresser à la saisie de l'intrigue

Cycle 3 on fait lire et on vérifie que le texte a été compris : compréhension fine avec prise d'indices

La littérature fait rarement l'objet d'un apprentissage spécifique

On lit, oui, mais comme un documentaire

On vérifie sa compréhension par des questionnaires centrés sur la littéralité (sens strict du texte)

L'attention ne porte pas sur "ce que ça raconte"

Le récit littéraire comme aire de jeu

Le sens d'un texte excède toujours la somme du sens des mots qui le composent.

Une enquête en SEGPA démontre que les élèves en difficulté croient que pour comprendre un texte, il suffit d'identifier les mots et que le sens va jaillir.

Or le lecteur doit pouvoir imaginer une foule de détails qui ne lui sont pas fournis: pas de texte littéraire sans subjectivité.

- Le texte est lacunaire volontairement (ex: roman policier p 16)
- Le texte est ambigu, voire contradictoire
- Le texte a du jeu et le sens du jeu: quand le lecteur ouvre un livre, il commence une partie et doit faire preuve d'initiative.

Les enjeux du jeu littéraire

Cette façon de concevoir la lecture (investissement, conquête) est à la portée du jeune lecteur (p 20) mais nécessite une continuité de la maternelle au collège; d'où l'importance capitale:

- du choix des textes.
- de l'identification des problèmes de compréhension et d'interprétation.

Quels textes pour initier à la culture littéraire ?

Typologie des problèmes de compréhension et d'interprétation

- Problèmes de compréhension imputables aux élèves eux-mêmes
- d'ordre cognitif (p 24)

Les difficultés courantes que rencontrent les élèves dans la lecture de récits courants sont connues. On sait par exemple qu'ils ont tendance:

- à ne reconnaître l'existence d'un personnage que s'il est nommé et, si sa nomination est retardée, à ne pas mémoriser les informations données sur lui antérieurement à sa dénomination ;
- à comprendre toute nouvelle apparition d'un nom propre et tout substitut d'un nom antérieurement donné comme le signalement de l'entrée en scène d'un nouveau personnage.

Certains ont du mal :

- à accomplir, pour un personnage donné, la synthèse des informations discontinues le concernant tout au long du texte (par exemple, les informations descriptives éparses) et donc à en reconstituer la cohérence ;
- à distinguer le but et la quête secondaire d'un personnage de son but et de sa quête principale ;
- à lire les relations de l'ensemble des personnages autrement qu'en prenant le personnage principal comme référence.

Ces difficultés, bien décrites, font de plus en plus, dans les manuels et dans les classes, l'objet d'un traitement. Mais pour autant, on continue parfois de penser que la meilleure façon de traiter ces difficultés est de les épargner au jeune lecteur : pour ce faire, on ne lui donne en pâture que des textes jugés lisibles ou rendus lisibles par un travail d'adaptation". Un récit atteint le degré maximal de lisibilité :

- quand le mobile et le but du personnage principal sont clairement affichés, quand le parcours que suit ce personnage est linéaire (sans quêtes secondaires), quand les autres personnages, en petit nombre, ont un positionnement évident et stable (on sait qui aide qui, qui s'oppose à qui, les camps opposés sont nettement tranchés et personne ne change de camp),
- quand le nom, la description physique et morale et le comportement dans l'action de chaque personnage sont dans un rapport logique, au besoin explicité,
- quand les termes qui reprennent les personnages (pronoms et périphrases) sont peu variés et peu susceptibles de confusion d'attribution,
- quand le récit est au plus près des normes du genre auquel il appartient,
- quand le monde de référence de la fiction est un monde connu et homogène,
- quand le narrateur, extérieur à l'histoire, adopte un point de vue unique et panoramique, se montre digne de confiance, marque nettement les valeurs et tire lui-même la morale de l'histoire, morale de surcroît admissible sur le plan des valeurs courantes.

Dans le travail de sélection ou d'adaptation des textes qu'opèrent les manuels (au cycle II surtout), on s'efforce de prendre en compte le plus grand nombre des critères cités, mais sans bien entendu les prendre tous en compte, tant il est vrai qu'un récit parfaitement "lisible" et "lisse" n'est plus qu'un récit "mort". C'est dire que les récits, aussi simples soient-ils, font courir des risques à certains jeunes enfants. Ce sont ces risques-là et seulement ceux-là qui font l'objet, dans le meilleur des cas, d'un traitement à l'école.

- d'ordre culturel
- Problèmes de compréhension programmés par le texte
- qui conduisent à une compréhension erronée

Exemple : reprenons ici le cas de ce court récit biaisé qu'est *Un voleur dans la nuit*

Pendant la dernière grève des transports en commun, un jeune homme rentrait chez lui en passant par un jardin public. Il était tard et il était seul. À mi-chemin, il vit quelqu'un venir dans sa direction. Il y eut un moment de panique ; il changea de côté, l'homme aussi changea de côté et, comme ils le rirent en même temps et dans le même sens, ils se heurtèrent en se croisant.

Quelques instants plus tard, le jeune homme pensa que cet incident pouvait difficilement être fortuit. Il mit la main à la poche où était son portefeuille. Celui-ci avait disparu. La colère l'emporta : il fit demi-tour, rattrapa le pickpocket et lui demanda son portefeuille. L'homme le lui tendit.

Quand il arriva chez lui, la première chose qu'il vit, ce fut son portefeuille. Il n'y avait pas moyen de se cacher la vérité : il avait volé quelqu'un.

- qui empêchent une compréhension immédiate (p 27)

Exemples

1- L'adoption d'un point de vue

- Point de vue inattendu, insolite parce que "non humain" (celui d'un animal, d'un extra-terrestre, d'un géant...), qui oblige à reconsidérer notre monde d'un autre œil et dont la source, non toujours explicite dans le texte, est à inférer d'indices divers.

Pour un point de vue d'extra-terrestre, *Docteur Xorgol* de Tony Ross (L'école des loisirs) - Pour un point de vue animal, *Nos amis les hommes* de Stéphane Frattini (Milan), *Le Petit Humain* d'Alain Serres (Folio Gallimard - jeunesse) - Pour un point de vue de fourmis, *Les Deux Fourmis* de Chris Van Allsburg (L'école des loisirs), *Agathe* de Pascal Teulade (L'école des loisirs) - Pour un point de vue de puceron, "Le bouton de rose" in *L'Épicier rosé* de Kalebka (Nathan) - Pour un point de vue de caillou, *Cœur de pierre* de Pierre Dorin, (À vue d'œil) ;

- Point de vue polyphonique, qui aboutit à présenter la même histoire au travers de consciences et de "voix" différentes et oblige à se poser la question de la "vérité" de l'histoire considérée d'un point de vue neutre.

Une Histoire à quatre voix de Anthony Browne (Kaléidoscope), *Verte* de Marie Desplechin (L'école des loisirs)

- Point de vue contradictoire, adopté par un personnage manifestement peu fiable et qui pose la question du "mensonge" et de la "vérité" des faits.

Moi, Fifi de Grégoire Solotareff (L'école des loisirs), *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine (L'école des loisirs)

2- Le relais de narration qui consiste à faire se succéder les témoignages partiels de plusieurs personnages qui, mis bout à bout, permettent, en principe, de reconstituer l'histoire entière.

L'Enfant-océan de Jean-Claude Mourlevat (Pocket Junior).

3- La perturbation de l'ordre chronologique, surtout si l'amorce et la clôture des flashes back ne sont pas signalées comme telles par des indicateurs linguistiques (du type "deux ans auparavant" + plus-que-parfait).

Le Boa à la ferme de Trinkia Fîakes Noble (L'école des loisirs).

4- L'enchâssement de récits dans le récit, principe des *Mille et Une Nuits*, qui peut faire perdre de vue le récit-cadre, surtout si la transition entre les récits n'est pas marquée explicitement.

Dents d'acier et *Un Beau Livre* de Claude Boujon (L'école des loisirs).

5- Le déroulement en parallèle de plusieurs parcours de personnages, surtout si la simultanéité des parcours n'est pas explicitement indiquée par des marqueurs du type "pendant ce temps...". *On a volé Jeannot Lapin* de Claude Boujon (L'école des loisirs).

6- Le silence qui peut concerner, séparément ou à la fois, **l'identité d'un des personnages** (blanc sur son nom, son origine, sa description), son mobile (on ne sait quelle est la cause première de sa quête ou de son comportement), son but (on ne sait ce qu'il cherche), l'issue de sa quête (dans une fin ouverte, on ne sait s'il réussit ou s'il échoue), la nature de ses relations aux autres personnages ; la présence d'ellipses narratives (une portion de l'histoire est absente).

Le Mur d'Angel Esteban (Syros), *Les sables émouvants* de Thomas Scotto et Eric Battut (Milan).

7- Le brouillage volontaire des reprises anaphoriques (les personnages sont nombreux, les substituts de leurs noms aussi, l'auteur orchestre leur confusion). *L'Affaire du livre à taches* de Paul Cox (Albin Michel - jeunesse).

8- Un monde fictif dont la nature et les frontières ne sont pas clairement identifiables...

Certains récits de rêve, les récits fantastiques organisent la confusion des mondes. C'est par exemple le cas de *Les deux goinfres* de Ph. Corentin (L'école des loisirs), de *Demain les fleurs*, de Thierry Lenain (Nathan).

ou dont la logique n'est pas la logique cartésienne

C'est le cas de l'univers délirant de Christian Oster (*L'Abominable histoire de la foule*, *Le colonel des petits pois...* à L'école des loisirs).

9- L'évocation, la citation, la transformation d'autres textes dans le texte.

Pauvre Verdurette de Claude Boujon (L'école des loisirs), *Les lèvres et la tortue* de Christian Oster (L'école des loisirs).

10- L'éloignement des canons du genre

11- En lieu et place du récit attendu, la mise en scène de sa lecture ou de son écriture avec lecteur fictif ou auteur

fictif (littérature "métanarrative", qui rompt l'illusion référentielle et le pacte de la lecture ordinaire).

Petit Homme de fromage et autres contes trop faits de Jon Scieszka (Le Seuil Jeunesse), *Sept Cochons sauvages* de Helme Heine (Gallimard - jeunesse), *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, Rascal et Nicolas de Crécy (L'école des loisirs), *A ce moment précis*, Jean Binder (Archimède).

12- Le masquage des valeurs (c'est au lecteur de déterminer qui est le personnage positif / négatif) ou la perturbation des valeurs attendues.

Les Escargots n'ont pas d'histoires ou *Cousin Ratinet* de Claude Boujon (L'école des loisirs), *Poussin noir* de Rascal (Pastel), qui pratiquent l'humour noir, humour dont la nature et l'intention sont difficiles à saisir pour de jeunes lecteurs.

13- La pratique de l'ironie.

Benjamin ou une action héroïque, in *Sept Cochons sauvages* de Helme Heine (Gallimard-Jeunesse).

14- La contradiction entre texte et images dans les albums qui est souvent à lire comme un affrontement de points de vue contradictoires.

L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin (L'école des loisirs).

Il va de soi que certains albums cumulent les problèmes délibérément posés de compréhension : c'est, par exemple, le cas de Zigomar n'aime pas les légumes de Philippe Corentin, (L'école des loisirs) qui gomme la frontière entre réalité et rêve, déconstruit l'ordre chronologique et impose un point de vue restreint et partial sur les événements, si bien qu'il est extrêmement difficile de résumer l'intrigue et au-delà d'être sûr que le résumé produit en rend fidèlement compte.

- Problèmes d'interprétation programmés par le texte

- à résoudre antérieurement à la compréhension de l'intrigue (p 30) . Le rôle du maître n'est ni d'orienter l'interprétation par ses questions, ni d'accepter un délire interprétatif (ex: un loup trop gourmand)

Soit une histoire, *Un loup trop gourmand* de Keiko Kasza (Flammarion -jeunesse), volontairement choisie parmi les plus simples et qui s'adresse à de jeunes enfants. Elle a pour personnage principal un loup, affamé, qui se fixe pour objectif de dévorer la poule voisine après l'avoir fait grossir. Pour arriver à ses fins, il dépose chaque jour, devant la porte de la poule, crêpes, beignets et gâteaux en se disant à chaque fois : "*Mange bien, ma poulette. Deviens belle et grasse à souhait pour mon souper.*" Quand il estime que son repas est à point, il s'apprête à le dévorer mais les choses ne se passent pas comme prévues. La porte s'ouvre brusquement et la poule s'exclame : "*Oh ! c'était donc vous Monsieur Loup ! Les enfants, les enfants, regardez bien ! Les crêpes, les beignets et le somptueux gâteau n'ont pas été apportés par le Père Noël. Ce sont tous des cadeaux de l'oncle Loup*". Les poussins se précipitent alors sur le loup et lui donnent cent baisers. Le texte se termine ainsi : "*Enfin, l'oncle Loup ne mangera pas de poule au pot cette nuit-là. Mais Madame Poule lui prépara quand même un bon dîner. Flûte alors, se dit-il, en rentrant chez lui. Demain, je préparerai peut-être une centaine de sablés fondants pour ces petits coquins-la. !*"

L'intrigue ne présente en elle-même pas de difficulté de lecture particulière. Il se trouve simplement que la dernière phrase peut être interprétée de plusieurs manières. Parce que nous n'avons pas accès à la conscience du loup (le texte ménage un blanc sur ses objectifs), le doute s'installe sur ses réelles intentions futures. Pour pouvoir manifester sa compréhension, c'est-à-dire résumer l'intrigue, le lecteur doit opter pour l'une ou l'autre des solutions raisonnables qui lui viennent à l'esprit : ou bien le loup, optimiste, reformule son but initial et prévoit de faire d'une pierre deux coups en dévorant ultérieurement la mère et la couvée, ou bien il renonce, sous la pression des événements, à son but initial et, pour se mettre en conformité avec l'image de Père Noël que lui renvoie la poule, opère un revirement comportemental... au risque de saper sa réputation. Le lecteur peut aussi dans son résumé souligner, sans trancher, la double hypothèse. À n'apprendre aux enfants que cette première étape du processus interprétatif et le principe qui la sous-tend ("le texte littéraire vous autorise et plus encore vous encourage à rechercher plusieurs interprétations, il ne vous oblige pas de surcroît à choisir, il y a même une jouissance de l'indécidabilité"), on aurait déjà fait un grand pas. Insuffisant toutefois, dans la mesure où les enfants sollicités d'interpréter se croient autorisés à "imaginer" ce que bon leur semble et pratiquent alors volontiers la surenchère délirante. **L'interprétation, pour être reconnue plausible, doit être soumise à une procédure de validation qui peut s'appuyer sur les données objectives du texte et/ou sur des données extérieures de nature culturelle.** C'est ici que le lecteur doit enfile son costume de détective et rassembler les pièces à conviction. Ce peut être, dans le texte, le "trop" de "trop gourmand". Ce peut être, hors du texte, une culture livresque, en l'occurrence la connaissance des histoires qui mettent en scène le loup, et, au-delà, la connaissance du stéréotype du loup (sa nature, ses mobiles, son comportement, l'issue habituelle de son programme...). **Apprendre à lire les histoires, c'est donc apprendre à lire sur les lignes, entre les lignes et hors des lignes.**

- à résoudre postérieurement à la compréhension (p 33)

- Problèmes d'interprétation programmés par le lecteur

Le lecteur problématise le texte lui-même (ex: le cas de la poule dans un loup trop gourmand)

Critères de choix des textes et lecture du maître

- Des textes pour le plaisir de lire
- Des textes résistants
- Préparation: des relectures multiples du maître plutôt qu'un questionnaire

Le travail préparatoire du maître réside moins à nos yeux dans la confection d'un questionnaire que dans les **relectures multiples**, solitaires ou à plusieurs maîtres, qu'il s'impose. Ces relectures, qui permettent de sortir de la fascination (ou de la répulsion) du premier contact, impliquent de sa part une **vigilance extrême**, une attention soutenue à chaque mot ou phrase, comme si chaque mot ou chaque phrase renfermait la plus forte dose d'étonnement. Ces relectures méritent d'être conduites **à partir d'une posture chaque fois différente, ou d'un questionnement chaque fois différent** ou enfin **d'un ciblage chaque fois différent**. On l'a vu à propos de *L'île des Zertes*, certains filons de sens se découvrent instantanément en raison de difficultés premières de compréhension ; d'autres se repèrent plus fortuitement, une fois dépassé le stade de la compréhension de l'intrigue, simplement dans la passion mise à creuser.

Le repérage est étroitement lié à la culture mobilisable et mobilisée par le maître, qui a donc un devoir de culture.

Au terme de l'opération, le maître connaît si bien le texte qu'il est capable d'en faire une lecture orale de qualité, capable aussi de faire face aux hypothèses interprétatives des élèves, celles préalablement anticipées et testées par lui, celles aussi auxquelles il n'a pas pensé, capable enfin de répondre immédiatement aux suggestions des enfants non cohérentes avec l'ensemble du texte, en désignant le passage précis qui les contredit. Il s'agit là d'une justification minimale de la nécessité de ces **lectures multiples** de l'enseignant. Pour que le maître puisse remplir son rôle de garant des droits du texte, il faut qu'il connaisse bien ces (ses) droits. Lui reste bien entendu à tirer les conséquences didactiques de la lecture entreprise : par exemple, faire le tri, parmi les allusions culturelles qu'il a repérées, entre celles que les enfants peuvent naturellement saisir, celles qu'on peut les aider à saisir par un apport parallèle de lectures, celles auxquelles il faut renoncer ; trouver le mode de présentation et de questionnement adéquat qui permettra de pointer les problèmes, d'ouvrir le débat interprétatif.

Quelles compétences développer chez les élèves ?

Des savoir-faire ou comportements spécifiques

Expliciter progressivement la règle du jeu (droits et devoirs du lecteur)

Le texte littéraire est incomplet	Il demande un effort intellectuel pour rassembler les pièces du puzzle
Le lecteur est un stratège	Entre méfiance et adhésion, entre pièges tendus et anticipation
Toutes les interprétations sont à priori possibles	Mais la plus acceptable est fortement argumentée par le texte lui-même (justification, relecture)
Lire est une activité de spéculation qui oblige à sortir momentanément du texte pour fouiller dans sa mémoire affective et culturelle	Le lecteur est à la fois archéologue et vagabond
Le rôle principal du lecteur est celui de tisserand	Mots aux sens multiples; intertexte (avec ambiguïtés, obscurités, incomplétude); intratexte (réseau / personnages / histoires du même auteur) ; bibliothèque personnelle du lecteur (subjectivité, vécu).
La lecture littéraire est une activité symbolique	Aller plus loin que l'émotion, opérer une traduction.

Des connaissances sur les textes et plus généralement une culture

Des connaissances sur le fonctionnement éditorial

Un texte s'inscrit dans un espace	Le format n'est pas anodin La page est un espace orienté L'illustration a une fonction narrative ou pas La typographie peut être expressive
Un texte s'inscrit dans un ensemble d'autres textes	Il est situé à un moment précis du livre Il peut être tronqué, traduit, adapté, transposé, remodelé Il peut faire partie d'un recueil La collection peut correspondre à un genre

Des connaissances sur l'acte d'écrire et le processus de fictionnalisation

Le concept de l'auteur (p 56)	Il est très flou pour les élèves, quel rapport entre l'auteur et l'histoire ? Il s'agit de percevoir que l'auteur est un créateur, d'éviter la confusion auteur / narrateur
L'acte d'écrire (p 56 à 62)	-Ecrire c'est toujours réécrire (citation explicite ou allusive, variation sur un thème, réécriture, parodie, ...) -Le genre: le texte emprunte tout ou partie des caractéristiques du genre (ex: roman policier) et des sous-genres (noir, enquête criminelle, à suspense) -L'intertextualité: une référence à d'autres œuvres à l'intérieur d'un texte -La réécriture: réappropriation / imitation / transformation; quelquefois sous forme d'hommage (ex: l'enfant Océan par rapport au Petit Poucet) -La parodie: transformation / déformation avec une intention ironique ou satirique (ex: Les contes à l'envers) -Le pastiche: imitation au plus près d'un style (plus rare en littérature jeunesse) -L'adaptation: reformulation / simplification pour rendre l'œuvre accessible au plus grand nombre ou d'un lectorat adulte à un lectorat enfant (ex: Le roman de Renard) -La transposition: passage d'un médium à un autre (récit à BD, récit à scénario, récit au théâtre et à la mise en scène) ex : Jumanji -Les variantes: une même trame avec des variations propres au conteur, au contexte (ex: une centaine de variantes de "La Belle et la Bête de Jean Cocteau) -Les variations : point de départ unique et modifications multiples avec une dimension ludique (ex: exercices de style de Raymond Queneau)

Des connaissances sur les stéréotypes culturels

Ex: le thème de l'avare (p66). Le lecteur opère un processus de sélection et d'élagage. Il interprète dans le sens du stéréotype. S'il est ignorant du stéréotype, il ne peut saisir ni les mobiles du personnage ni sa logique comportementale.

Les stéréotypes

Le stéréotype est un "schème collectif figé constitué d'un thème et de ses attributs obligés". Par exemple le **"thème" de l'Avare**, dans notre tradition culturelle et littéraire, a pour attributs obligés des caractéristiques physiques (une certaine maigreur et pâleur), des traits psychologiques (outre la fascination névrotique pour l'argent et l'horreur de la dépense, un repli sur soi, une méfiance de l'autre). Ruth Amossy (1997) a montré à quel point le stéréotype joue un rôle décisif dans le traitement (sélection, encodage, mémorisation) de l'information. Face à un stéréotype littéraire, le lecteur a une part importante de travail. Il doit "rassembler des notations dispersées, inférer des traits de caractère à partir de situations concrètes et reconstruire l'ensemble en le rapportant à un modèle existant". En d'autres termes, il "active le stéréotype en rassemblant autour d'un thème un ensemble de prédicats qui lui sont traditionnellement attribués. Il le fait par un processus de sélection (il choisit les termes qui lui paraissent pertinents), d'élagage (il renvoie au rang de restes ou de détails ce qui n'entre pas dans le schéma), d'assemblage (il réunit des portions de discours dispersés dans l'espace de l'œuvre), de déchiffrement (il interprète dans le sens du stéréotype des notations indirectes)" (Amossy, Herschberg, 1997). Pour toutes ces raisons, le stéréotype peut être considéré comme une construction de la lecture. Bien

entendu, de telles opérations ne sont possibles au lecteur que si "la représentation littéraire renvoie à une image d'ores et déjà familière pour qu'il puisse la retrouver".

Exemple au CP

La maîtresse de ce cours préparatoire ose donner à lire une histoire dont la simplicité apparente cache de redoutables difficultés qu'elle a soigneusement identifiées et anticipées. Elle accompagne la découverte progressive du texte (selon une procédure classique) par un travail de nourrissage culturel qu'elle estime décisif pour permettre l'accès à la compréhension. L'accompagnement culturel se fait ici conjointement et non parallèlement aux apprentissages techniques.

Le texte donné à lire est un petit album de la collection "Bonhomme" chez Hachette : *Monsieur Avare* de R. Hargreaves. La collection, distribuée dans les supermarchés, connue de tous les enfants, peut *a priori* être classée dans la sous ou paralittérature et rejetée comme telle pour un premier apprentissage de la lecture littéraire. Cependant, parce qu'il pratique l'ironie, exige des inférences complexes, s'inscrit dans un intertexte qui appelle la connivence culturelle, manipule des symboles et des stéréotypes, singulièrement celui de l'Avare tel qu'il est représenté dans notre tradition littéraire, tel aussi qu'il n'est pas connu des enfants de 6 ans, l'album choisi est typiquement l'exemple du texte à problèmes (cachés).

Emergence d'un problème de lecture

Arrêtons-nous sur une phrase du début : "*Sais-tu ce que Monsieur Avare a offert à son frère à Noël ? Un morceau de charbon !*" Son sens dit "littéral", celui qu'on vérifie traditionnellement au CP par des questions du type : "*Quel cadeau Monsieur Avare a-t-il fait à son frère ? Viens me montrer le groupe de mots qui le dit*", n'échappe à aucun des élèves de la classe. S'il s'en tient à cette seule étape, l'enseignant ne perçoit pas que la majorité des élèves n'en a pas compris le contenu. Car pour comprendre cette phrase, il faut sans doute connaître la valeur symbolique attachée dans notre culture au "morceau de charbon". Il faut surtout, pour attribuer une valeur positive ou négative au cadeau, avoir préalablement attribué une valeur positive ou négative au donneur. En l'occurrence, le stéréotype de l'avare est peu ou mal connu des enfants, en tout cas n'a pas suffisamment de prégnance pour contrecarrer ce qu'on peut appeler l'effet de positionnement du personnage : on sait qu'en position de sujet de l'histoire, tout personnage est à priori celui auquel le lecteur a tendance à s'identifier, celui, donc, auquel il prête volontiers des valeurs positives. La difficulté est ici que le sujet est investi de valeurs négatives. Les réponses à la question de la maîtresse : "*que pensez-vous de ce cadeau ?*" montrent que beaucoup d'élèves cherchent des circonstances atténuantes au personnage ("*c'est pas risible, peut-être qu'il a pas beaucoup de sous*" - "*c'est mieux que rien*"). La lecture de la phrase suivante qui dit explicitement la richesse de l'Avare clôt le débat engagé sur sa pauvreté supposée mais pour autant rend plus opaque son comportement. Le trait n'est pas référé à un modèle qui l'intégrerait et le rendrait interprétable. Grâce à un retour imposé sur le début du texte :

"Il habitait dans une maison qui aurait pu être jolie. Mais il n'avait jamais voulu peindre la façade, ni remplacer les carreaux cassés, ni faire réparer le toit. A l'intérieur, ce n'était pas mieux. Pas de tapis, pas de rideaux, pas de tableaux, pas de feu dans la cheminée !"

Les élèves constatent que l'environnement du personnage est décrit par la négative. Ils relèvent "*n'aimait pas, n'avait jamais ni, ni, ce n'était pas, pas de, pas de, pas de*". Ils saisissent alors implicitement le procédé métonymique à l'œuvre qui veut que l'on infère d'une description négative du contenant une description négative du contenu. Certains, qui se sont forgés une représentation embryonnaire de l'avare, tentent alors pour les autres de dégager les caractéristiques de son comportement : "*il a beaucoup de pièces d'or*" - "*il les met dans un coffre*", et convoquent le seul intertexte qu'ils connaissent à l'appui de leurs dires : "*c'est comme Picsou, il compte tout le temps ses pièces d'or, il a des super coffres-forts, il croit toujours qu'on lui en prend, il dit toujours qu'il est malheureux, qu'il est pauvre*".

Des connaissances sur les mythes et les symboles

La configuration imaginaire	Le lecteur s'investit dans son identification au personnage. L'histoire renvoie à une terreur, une pulsion, un désir (inférioration, abandon, dévoration) ex: Boucle d'or et les 3 ours, David et Goliath
Le mythe	Est un récit connu de toute une communauté culturelle et qui développe une configuration imaginaire porteuse de valeurs ex: l'engloutissement est illustré par "la baleine de Jonas" ou "le requin de Pinocchio"
Le symbole	Est un objet matériel qui participe à la configuration imaginaire et acquiert une sorte d'autonomie culturelle.

	ex: le "pouce", caractère indispensable du petit; le "mur" comme obstacle à franchir; "l'épée" comme symbole de justice dans Excalibur.
Le motif	Il reste à l'arrière plan, fait partie du décor mais peut devenir une figure obsessionnelle de l'auteur ex: le miroir ou l'arbre

Des connaissances sur les techniques narratives

Le récit chronologique, avec un seul narrateur stable, est le plus simple.

L'art littéraire consiste à inventer des modes de narration et des procédés techniques surprenants au service du sens

- Le narrateur a une personnalité à la 1ère personne (ou à la 3ème personne qui n'est autre que le premier qui se cache). Quel est son degré d'implication ou de présence, son degré variable de fiabilité ?

Ex p 70: Il va neiger, Anne Brouillard

Dans le cadre d'un projet de lecture d'albums dans lequel la fiction joue de son rapport à la réalité en transgressant les rapports habituels entre les univers, on lit dans une classe de CE2 l'album d'Anne Brouillard, // *va neiger*. Alors que toute la famille est sortie se promener, un narrateur, resté seul à la maison avec le chat, monologue. Il n'est jamais désigné par le texte, ni montré par l'illustration. Cependant, dans quelques images on peut déceler des indices de sa présence : ainsi, le couvert que lui seul a pu mettre. Ce "blanc" sur l'identité du narrateur contribue à créer l'impression de mystère qui caractérise souvent les livres d'Anne Brouillard.

Lors d'une discussion libre après lecture de l'ouvrage, se révèlent de multiples contresens :

— *les enfants, ils vont aller dans le bois et puis ils vont se perdre 1 le chat quand il voit les enfants qui reviennent pas il pense qu'ils vont être malades (hypothèse qui ne sera pas vérifiée)*

- *c'est un chien (lapsus ?)*

- (plusieurs élèves en même temps) *un chat ! (sanction immédiate de la classe)*

- *c'est le chat qui raconte (contresens de lecture hâtive)*

- *c'est pas le chat qui a inventé l'histoire, quand même ! C'est bien le monsieur !*

- *c'est le raconteur qui a écrit l'histoire et il fait raconter au chat*

M- Le "raconteur"?

- (plusieurs élèves en même temps) *l'auteur !*

- *c'est le raconteur qui a écrit l'histoire, et dans l'histoire il fait parler le chat*

- *c'est pas le raconteur 1 c'est l'auteur*

- *si c'est le chat qu'aurait raconté l'histoire 1 les chats ça parle pas ! et ça écrit pas !*

- *c'est l'auteur et il fait croire que c'est le chat*

- *c'est lui qui a écrit*

- *c'est comme dans La Belle et le Clochard 1 les chiens ils parlent et à la fin on voit que c'est des messieurs qui font les dessins et en plus ils parlent (l'élève utilise sa référence culturelle à titre d'argument).*

Ce n'est que lorsque la maîtresse demande de compter les personnages et de les identifier qu'un enfant cite la phrase : "il y a le chat et moi" pour prouver que le narrateur n'est pas le chat.

- La construction du personnage

Le personnage est un objet complexe composé d'ingrédients potentiels : un ENVIRONNEMENT (milieu géographique, historique, social), un ÊTRE (soit un nom, des désignateurs successifs plus ou moins variés qui ont une fonction de reprise et une fonction descriptive, des traits descriptifs plus ou moins abondants, rassemblés ou dispersés dans le texte), un DIRE (des pensées intérieures, des paroles), un FAIRE (soit un programme narratif déclenché par un *mobile*, amorcé par un *plan*, engagé grâce à des *moyens* et orienté vers un *but*). Ces ingrédients sont en interaction plus ou moins forte, selon le genre notamment : c'est ainsi que l'environnement peut déterminer l'ensemble des autres ingrédients (le choix du nom, l'aspect physique, la psychologie, la façon de parler, le but), c'est ainsi qu'un nom peut annoncer un physique ou un comportement dans l'action, qu'une façon de parler peut révéler une psychologie ou une origine sociale et valoir description indirecte. Comprendre un récit, c'est entre autres choses être en mesure de reconstituer la cohérence du personnage, c'est-à-dire appréhender, manifester les relations de ses constituants épars.

Précisément parce que ses constituants sont épars, **le personnage se construit tout au long du texte**. Il ne devient forme pleine qu'une fois la dernière page tournée.

Comprendre un récit :

- c'est donc aussi être en mesure de synthétiser les informations sur le personnage que le texte a distillées, en particulier synthétiser les différents substituts de son nom et les notations descriptives discontinues le concernant.
- suppose également que soit clairement identifié le but du personnage et plus largement sa logique comportementale. Reconnaître le but d'un personnage (et son mobile), attendre de voir s'il va l'atteindre est ce qui pousse à avancer dans le livre, ce qui fédère aussi toutes les actions successives qu'il accomplit. Cette reconnaissance est plus ou moins aisée : le but peut n'être pas explicitement précisé et, parce que pour l'atteindre, le personnage peut entreprendre des quêtes secondaires et donc des buts secondaires, les buts secondaires peuvent être confondus avec le but principal.
- c'est enfin identifier la valeur que le *texte* attribue au personnage en lui-même et à sa quête, ce qui ne va pas de soi quand ce personnage, ayant *a priori* la sympathie des jeunes lecteurs, voit sa quête disqualifiée ou ridiculisée (c'est le cas dans *Poussin noir* de Rascal, *L'école des loisirs*).
- suppose que les relations entre tous les personnages soient saisies. D'une certaine manière chaque composant d'un personnage donné peut être mis en relation avec le composant de même nature d'un autre personnage : les noms s'opposent ou se ressemblent ; les portraits, les dialogues sont construits eux aussi pour manifester des ressemblances / dissemblances ; les chaînes de désignateurs se croisent et manifestent des rapports (interpersonnels : "son ami", familiaux : "son frère", positionnels : "son voisin"...). L'essentiel est bien entendu de saisir comment le programme d'action de l'un des personnages a des incidences sur le programme d'action de l'autre (comment Y peut aider à la formulation du but de X et / ou à la formulation du plan de X et / ou à la mise en œuvre des moyens ; comment Z peut orienter perfidement X vers un but et/ou un plan et/ou des moyens non pertinents, ou comment son propre plan peut déranger le plan de X ou lui être opposé) et les éventuelles variations de positionnement de chacun en cours de récit.

Le personnage est un bon indicateur de lisibilité. Un personnage est plus difficilement "lisible"

- si les relations entre ses ingrédients sont faibles voire contradictoires,
- si la valeur qui lui est attribuée est éloignée des attentes,
- si son identité et son apparence sont cachées, son mobile ou son but sont tus,
- si les buts secondaires qu'il poursuit se multiplient au point de faire perdre de vue le but principal.

Synthèse: J L Despretz, CPC Landivisiau / février 2003