

Christa DELAHAYE

Christa Delahaye, INRP, CRELID.

Christa.delahaye@inrp.fr

Débats autour des textes littéraires

<u>Résumé</u>	<u>Summary</u>	<u>Article</u>	<u>Bibliographie</u>	<u>Annexe</u>
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------

Résumé

Christa DELAHAYE

Christa Delahaye, INRP, CRELID.

Christa.delahaye@inrp.fr

Débats autour des textes littéraires

Mots Clés : débat, lecture littéraire, compréhension, interprétation, poésie, détour, critique enfantine, littérature.

La retranscription de ce qui se dit dans les débats montre les effets positifs du détour empruntés par les élèves dans la construction du sens d'un texte. Comme le texte littéraire ne se donne pas à lire d'emblée, le détour n'est-il pas alors le chemin ordinaire d'accès pour rendre compte de la singularité du texte ? Le foisonnement ressenti par le maître lors de la conduite des débats ne résulterait-il pas de la richesse des détours qui surprennent souvent, à commencer par le maître lui-même ? Et dans ce cas, quelles formes de détours peuvent s'opérer dans les classes, détours spontanés, souhaités, ou voulus par le maître quand la situation semble en impasse... ? Notre contribution tente d'éclairer ces problématiques à partir de quelques observations de pratiques de classes relatives à la littérature en cycle 3 : l'une concerne la lecture d'un poème de Rimbaud *Les Effarés* qui déclenche un débat foisonnant et productif ; l'autre celle de *La même néant* de Tardieu qui débute par l'expression d'une incompréhension, par un blanc.

La qualité des débats présentés repose en partie sur la résistance des poèmes qui évite aux élèves de tomber dans la redite du texte lu ou encore dans la simple expression d'un jugement de goût. Se dessinent alors dans les débats les manières de critiquer des jeunes lecteurs qui manient tour à tour critique narrative, critique d'affiliation ou de rupture et critique d'admiration.

Summary

Christa DELAHAYE

Christa Delahaye, INRP, CRELID.

Christa.delahaye@inrp.fr

Discussion arising from the literary text

KEYS WORDS : discussion, reading, understanding, interpretation, poetry, detour, children's criticism, literature.

Retranscription of discussion following literary reading shows the positive effect of the detours borrowed by pupils to construct the meaning of a text. As the literary text does not lend itself to easy reading, detour is probably then the common way to access the text's particular features. The abundance of discussion is probably the surprising result of several kinds of detour employed. We need to discover what forms of detours can take place in the class room: whether they are spontaneous, expected, or channelled by the teacher when the situation becomes unproductive

Our contribution tries to bring light on these issues from observations on classroom practices in literature teaching in primary school: the first reading is Rimbaud's poem *Les Effarés* which triggers off abounding and productive discussion; the second is *La même néant* by Tardieu which begins with incomprehension and lack of discussion. The choice of resistant poems which does not give rise to mere repetition of the original text or a simple expression of judgement produces discussion of good quality. This reveals the ways in which the young readers use different forms of criticism alternatively, narration, affiliation or non-affiliation, admiration.

Article

Christa DELAHAYE

Christa Delahaye, INRP, CRELID.

Christa.delahaye@inrp.fr

Débats autour des textes littéraires

Nombreux sont les textes littéraires lus en classe qui provoquent la surprise des élèves du fait même de leur statut de jeunes lecteurs. Certains parce qu'ils s'écartent d'une norme scolaire attendue (genre, héros...) ou qu'ils diffèrent de la version connue (texte intégral, adaptations); d'autres parce qu'ils évoquent des univers très éloignés de leurs habitudes de vie (récit historique, science fiction, romans policiers) ou au contraire qui éveillent en eux des souvenirs singuliers ; d'autres encore parce qu'ils engendrent des sentiments d'admiration, de peur, de rejet...

La poésie concentre souvent plusieurs de ces points d'accroche qui retiennent l'attention des élèves comme en témoigne l'expérimentation sur l'enseignement de la littérature que nous conduisons dans les classes de la maternelle à l'université. A partir d'un vaste corpus de poèmes et de chansons identique pour tous les niveaux, les enseignants font le choix d'une dizaine de textes et déterminent un parcours de lectures, initialisé par la lecture d'un poème commun à l'ensemble des classes : *La même néant* de Jean Tardieu. Les mises en œuvre sont laissées à l'initiative des maîtres qui tiennent, dans un portfolio, la chronique de leur travail. Des rencontres régionales, nationales et internationales regroupent les enseignants des différents niveaux. Les problématiques posées par l'enseignement littéraire se dégagent peu à peu de ces rencontres qui fonctionnent en fait comme des actions de formation.

Les premières mises en œuvre témoignent de la forte réaction des élèves à la lecture des poèmes. La lecture d'un texte problématique –poétique ou non- s'enrichit dans la classe des étonnements, des doutes, des impressions, des sensibilités, des incompréhensions des uns et des autres dans des échanges nourris qui mêlent à l'envi de manière non hiérarchisée affects et effets du texte. Quelquefois, et ce fut bien souvent le cas à la lecture de *La même néant*, les élèves restent sans voix, dans l'incapacité de dire leur ressenti, interloqués qu'ils sont par un tel texte. Familiers depuis toujours des récits qu'ils entendent ou qu'ils inventent, les élèves sont saisis par l'écriture

concentrée et paradoxale de la poésie : ils perçoivent que le poème se situe à la limite de l'indicible, qu'il dit, comme le soulignait Barthes, ce qu'on ne peut dire. C'est cette écriture paradoxale qui les amène à reformuler une histoire qu'ils comprennent peut-être ou qu'ils comprennent mal, qu'ils croyaient comprendre et qu'ils ne comprennent plus maintenant qu'ils se sont frottés à la cervelle des autres.

Ainsi définie, la reformulation constitue un moment important du débat ; elle s'élabore progressivement, lentement et son déroulement est rarement linéaire. En fait, elle s'attache tout autant qu'à raconter une histoire, à raconter la lecture silencieuse. Sans que le maître ait explicitement besoin de beaucoup intervenir, le débat est ponctué de questionnements, d'explicitations, d'explications, de justifications... qui mettent en jeu les réactions spontanées et propres à chaque sujet lecteur de la classe confrontées à celles de l'ensemble du groupe. Des interprétations prennent forme peu à peu dans l'espace laïque de la classe où toutes les idées émises dans le respect des consciences de chacun peuvent être accueillies, discutées, confrontées au texte, précisées, rejetées ou au contraire gardées. Cet espace singulier que seule l'école peut offrir aux apprentis lecteurs comme aux futurs citoyens se situe à l'intersection de deux aires de jeu successives, à l'intersection de ce qui est propre à chacun d'une part et de ce qui renvoie au groupe classe englobant les autres joueurs et quelquefois le maître lui-même d'autre part. De ce fait, les cheminements d'appropriation sont variés, combinant faits de société, marques culturelles, savoirs scolaires, émotions, effets esthétiques du texte... Ce qui rend difficile le travail d'anticipation du maître et qui interroge, en conséquence, la formation des enseignants à l'enseignement de la lecture littéraire.

Quels rôles l'enseignant est-il amené à jouer dans le débat ? Tour à tour animateur, médiateur, centralisateur, joueur lui-même quand il donne son sentiment, quelquefois arbitre quand il sent que le jeu dégénère, récupérateur aussi quand il reprend une idée émergente passée inaperçue au moment de son énonciation et qu'il souhaite réintroduire plus tard. Comment la préparation de la séance peut-elle prendre en compte ces aspects ? « Il est difficile de tout prévoir », écrivent les maîtres ; « je fixe un cap et je reste à l'écoute ». Aussi les préparations prennent-elles souvent davantage en compte les apprentissages à l'entour du travail littéraire comme la formation de la personne et du citoyen (capacité à prendre la parole, à exprimer une idée, à écouter et intégrer les propos des autres élèves...) plutôt que les aspects littéraires proprement dits, comme les effets esthétiques ou les valeurs philosophiques, éthiques, morales... Elles sont presque toujours

rédigées sur un mode générique, valable pour toutes les lectures et tous les textes, privilégiant la formation *par* la littérature à la formation *à* la littérature¹.

« Ça part dans tous les sens », disent aussi les maîtres même expérimentés à l'issue de ces débats dont ils sortent à la fois contents et insatisfaits. Contents des réactions pertinentes des élèves ; insatisfaits parce que ne sachant pas à quel moment arrêter les discussions qui leur semblent s'éloigner du texte : « A quel moment parle-t-on réellement *du* texte et pas *à propos du* texte ? » demandent-ils dans le portfolio qu'ils rédigent pour la recherche, s'interrogeant à la manière d'Alain Viala sur les grandes finalités de l'enseignement littéraire et infléchissant ainsi le parti qu'ils semblaient avoir pris dans leur préparation de classe. Par ailleurs, plusieurs d'entre eux déclarent vouloir être moins interventionnistes, maintenant qu'ils prennent mieux conscience de leur attitude en retranscrivant les débats qu'ils mènent dans le cadre de l'expérimentation. La retranscription de ce qui se dit réellement leur montre bien souvent les effets positifs du détour empruntés par les élèves dans la construction du sens d'un texte.

Comme le texte littéraire ne se donne pas à lire d'emblée, le détour n'est-il pas alors le chemin ordinaire d'accès pour rendre compte de la singularité du texte ? L'impression de foisonnement ne résulterait-elle pas de la richesse des détours qui surprennent souvent, à commencer par le maître lui-même ? Et dans ce cas, quelles formes de détours s'opèrent-elles dans les classes, détours spontanés, détours souhaités, détours voulus par le maître quand la situation semble en impasse... ? Nous allons tenter d'éclairer ces problématiques à partir de quelques observations de pratiques de classes ordinaires relatives à la lecture du texte poétique au cycle 3. Deux expérimentations ont retenu notre attention par les réactions opposées des élèves : l'une concerne la lecture d'un poème de Rimbaud *Les Effarés* qui génère spontanément un débat foisonnant et productif ; l'autre celle de *La même néant* de Tardieu qui débute par l'expression d'une incompréhension générale, par un blanc.

Ce faisant, nous décrirons les dispositifs pédagogiques complémentaires au débat mis en place dans les classes et, avant de conclure sur les finalités du débat dans l'enseignement littéraire, nous tenterons de définir quelques propositions didactiques relatives aux manières de critiquer des élèves.

¹ Cet aspect est renforcé par les différents ouvrages ou sites pédagogiques qui classent les ouvrages de la liste selon les thèmes à développer : la différence...

Du roi Dagobert à Rimbaud

Ce qui rend le débat foisonnant ce sont souvent les détours empruntés par les élèves lors de la lecture d'un texte littéraire. « [...] les gens, écrit Bruner (en accord avec Eco) ne traitent pas le monde qui les environne événement par événement, ni les textes phrase par phrase. Ils insèrent les événements et les phrases dans des structures plus larges [...]. Ces structures plus larges fournissent le contexte interprétatif aux composants qu'ils [schémas ou cadres] englobent² ». C'est ainsi que la signification du poème s'élabore grâce à un contexte plus large que celui explicitement décrit. Par touches successives, le débat a cette fonction de permettre aux élèves d'élaborer ou de déterminer presque naturellement, sinon logiquement, un système qui rende plausible la perception d'indices disparates. Dans une classe de CM1-CM2 rurale³, la question soulevée à propos de la « culotte » des cinq petits miséreux décrits par Rimbaud dans *Les Effarés* a permis de relire le poème à la lumière de la scène de la Nativité sans recours au guidage interprétatif de l'enseignante.

Plusieurs étapes dans la circulation de la pensée peuvent être définies.

- Tout commence par une bizarrerie grammaticale : « les pauvres Jésus pleins de givre⁴ ». Etonnés que l'on puisse employer un pluriel pour le nom de « Jésus », les élèves comprennent que cette expression est une image qui permet de décrire et d'insister sur la condition des enfants : ils sont pauvres et innocents.
- Survient un conflit d'ordre culturel. Un élève s'étonne alors de l'emploi du mot « culotte » à la fin du poème. Culturellement, ce mot lui donne à penser que finalement ce sont sans doute des filles dont il est question dans le poème. Trouble des élèves qui relisent le texte.
- Conflit dénoué par le savoir grammatical... La retranscription (annexe1) montre qu'ils convoquent leur savoir grammatical : parmi les cinq petits, on compte au moins un garçon en raison de l'emploi du pronom personnel « ils » ; savoir scolaire qui ne souffre aucun doute comme en témoigne le connecteur déductif « donc » employés à deux reprises. Comment résoudre cette énigme ?
- ...par le savoir culturel. A ce moment, un élève intervient pour rappeler que le roi Dagobert, qu'on ne peut soupçonner d'être une fille, portait aussi une culotte. Rires des élèves qui

² C'est en 1990 que ces deux théoriciens, dans des disciplines différentes insistent sur l'idée de contexte dans l'élaboration de la signification.

³ Classe de Corinne Prost, Mailly-Raineval, circonscription d'Amiens 5.

⁴ Les élèves ont lu une version « mélangée » des deux versions successives de Rimbaud (celle de 1870 et celle de 1871) imprimée à partir du site poetes.com/rimbaud/effares (voir annexe 5).

sentent que cet argument renvoie à des savoirs de petits, peu légitimes dans une classe de cycle 3. L'enseignante n'intervient pas et laisse la conversation se poursuivre.

- Mais alors quelle signification donner au choix du mot « culotte » ? La conversation se poursuit sur une question d'histoire littéraire : le choix du mot « culotte » renvoie-t-il à une spécificité de l'auteur Rimbaud que les élèves viennent de « rencontrer » (selon leur expression) pour la première fois ? Est-il coutumier de l'emploi de mots vieillis ? Ou bien est-il lui-même un auteur ancien ? Le détour par la chanson enfantine a permis de résoudre plaisamment une difficulté lexicale et de faire rebondir le débat sur le moment d'écriture du poème, moment que les élèves estiment intéressant de connaître pour clarifier les choix linguistiques de l'auteur. Ils se promettent de chercher ces informations historiques pour la prochaine séance.
- De l'intérêt des champs lexicaux : la question du « lange ». La question vestimentaire rebondit à propos du mot « lange » employé par Rimbaud à la dernière strophe. Lange est un mot connu par un seul enfant de la classe. Cet élève se souvient l'avoir entendu au catéchisme et lui rappelle la naissance de Jésus. A ce moment, le rapprochement entre la Nativité et la scène des *Effarés* est amorcé comme en témoigne l'échange entre les élèves A. et T. qui se conclut par « c'est tout pareil comme Jésus ».
- Mise en relation analogique entre la scène des *Effarés* et celle de la Nativité. Dans un va-et-vient constant entre ce qui se dit et ce qu'on lit et ce qu'on relit, -va-et-vient qui témoigne de la circulation dans le texte par l'analyse personnelle d'un élève et celle qui se construit collectivement dans la classe-, les élèves prélèvent et reformulent les éléments marquants du poème caractérisant cette « scène » : minuit, le givre, le pain, la prière... Ces éléments discontinus qui avaient déjà été énumérés au début du débat, sont repris à ce stade du travail dans une mise en relation analogique entre la scène des *Effarés* et celle de la Nativité popularisée par la représentation traditionnelle de la crèche : minuit devient l'heure de la naissance de Jésus ; le givre et le pain figurent le froid et la faim dont souffrent les pauvres et avec lesquels il convient de partager comme le demande la religion chrétienne. La recherche de l'intention de l'auteur guide la réflexion des élèves car, selon eux, cette accumulation de ressemblances ne peut qu'avoir été voulue par le poète⁵. Peu à peu, le jeu englobe un nouveau joueur qui s'invite dans la partie : le plaisir de la lecture s'appuie aussi sur le plaisir du texte.

⁵ Voir à ce sujet notre contribution *Intention d'auteur, intention d'artiste*. Parue en ligne sur le site de l'université de Laval au Canada www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/ et dans le volume n°6 de la collection *Diptyque*, Eds des Facultés Universitaires de Namur, mars 2006.

Quels rôles l'enseignante a-t-elle joués dans le débat ?

Ainsi énumérées, les étapes de la pensée individuelle et collective des élèves témoignent de la diversité des approches certes, mais aussi d'une certaine logique qui, dans le déroulement rapide de la conversation, aurait pu échapper à l'enseignante. Ce n'est sans doute pas le cas dans la situation décrite. Comme le montre la retranscription, elle n'intervient pratiquement pas et laisse la pensée collective se déployer. Elle feint de s'étonner quand un élève dit ne pas connaître l'auteur (amenant ainsi à la distinction entre la désignation du poète par son nom et la connaissance de son oeuvre proprement dite). Elle prend part au jeu de la lecture littéraire elle aussi en approuvant l'idée de scène. Elle accepte les arguments même s'ils renvoient à une culture d'enfance pas toujours valorisée à l'école. Elle ne cherche pas à avoir une position centrale dans le débat qui progresse entre pairs sans guidage appuyé de sa part. Il faut souligner que l'idée de « scène » était notée dans la préparation de l'enseignante : scène au sens pictural du terme évoquant la peinture d'un clair-obscur dramatique. Ce n'est pas tout à fait à cette scène que les élèves ont pensé ; mais l'enseignante était dans une situation d'attente relative à ce type d'interprétation. En conséquence, elle a donné du temps aux élèves. Cela n'a pas été le cas lorsqu'un élève a cherché à développer l'image de la prison à partir de l'évocation du « soupirail ». L'enseignante intervient en demandant : « Pourquoi parles-tu de prison ? On a dit qu'ils étaient où ? ». Ce qui tarira momentanément toute source d'interprétation relative à l'incommunicabilité entre le boulanger et les enfants. Contrairement à l'attitude bienveillante qu'elle manifestait jusque là, elle semble s'impatienter comme le donne à penser la forme de la deuxième question qui sonne un peu comme un rappel à l'ordre et manifeste ainsi la volonté hégémonique interprétative de beaucoup d'enseignants. En définitive, elle ne donne pas l'occasion, à ce moment de la séquence, de formuler plus précisément l'interprétation symbolique du soupirail : est-ce parce qu'elle ne la perçoit pas au moment de l'énonciation ? Ou est-ce parce qu'elle est satisfaite du travail des élèves et ne cherche pas à développer un autre axe interprétatif, allant ainsi à l'encontre des objectifs de l'enseignement littéraire ? Si les incompréhensions du maître sont nombreuses dans les débats, les élèves savent bien qu'elles sont en partie feintes et destinées à entraîner l'ensemble des élèves vers une réflexion divergente ou plus complexe ; mais elles se situent bien souvent aussi au moment où l'élève entre directement dans l'interprétation symbolique d'un passage non prévue et quelque fois non perçue comme telle par l'enseignant. L'élève reprendra son interprétation d'opposition entre les riches et les pauvres dans son illustration du poème. Dans cette classe, l'illustration du texte n'est pas la simple clôture ludique de la séquence, mais

permet à chacun de reprendre à son compte ce qui lui correspond le mieux dans ce qui a été dit. Il n'y a donc pas eu pour cet élève obligation de renoncement.

Exprimer l'indicible du texte de Tardieu

Le débat qui suit la lecture *des Effarés* se construit sur une série d'interrogations que se posent les élèves, questions qu'ils tentent de résoudre collectivement, en pensant tout haut ce qu'ils avaient commencé à se formuler à eux-mêmes lors de la lecture silencieuse du poème. La situation est radicalement différente à la lecture du poème *La même néant* de Jean Tardieu. Au début du débat, un élève picard de CM1-CM2 de zone rurale⁶ résume ainsi sa pensée : « On comprend tout et on ne comprend rien ». Quand la maîtresse insiste : « Tu comprends ? », « Oui, répond-il ; ma mamie parle comme ça ; mon frère aussi ». Ces élèves s'étonnent de trouver dans l'enceinte scolaire un texte écrit dans une langue qu'on leur interdit de parler tant à l'école que (presque toujours) dans l'espace privé. Le picard est la langue des personnes âgées vivant à la campagne ; pour réussir à l'école et dans la vie, il faut parler le français. C'est ce que confirme l'élève en ajoutant que son frère, lui, désobéit, en disant « ch'car ou des trucs comme ça » que visiblement lui-même désapprouve. Alors que penser aujourd'hui en lisant en toute légalité ce texte en classe ?

Au conflit culturel s'ajoute une difficulté : les élèves sont peu familiers de ces situations de classe dans lesquelles on peut comprendre chaque mot et ne pas comprendre le texte ! On a affaire là à l'illustration des difficultés de compréhension générées par la présentation d'un « petit monde », pour reprendre l'expression d'Umberto Eco⁷. Le « petit monde » de Jean Tardieu, un monde esquissé, suggéré, saturé de non dits et d'implicite, ne se prête pas à la formulation spontanée d'une histoire. Au contraire, il soulève beaucoup de questions car, comme le souligne avec malice un élève, « on ne sait rien » : qui sont les personnages qui parlent ? Des garçons, des filles, des adultes, des enfants ? Combien sont-ils ? Parlent-ils de quelqu'un présent ou absent ? Où se trouvent-ils ?... La conjonction du picard dans l'espace culturel spécifique de l'école et de la présentation du « petit monde » conduit les élèves à rire de ce texte et à le trouver essentiellement « rigolo » qui ne veulent pas ou ne peuvent pas dire leur inconfort (souvent en effet, il leur est difficile de trouver les mots nécessaires à l'expression de leur émotion).

Si beaucoup de classes observées sont arrivées à cette conclusion provisoire à l'issue du premier débat, la mise en œuvre de divers dispositifs pédagogiques va permettre de sortir de l'impasse.

⁶ Classe de Corinne Prost, Mailly-Raineval, circonscription d'Amiens 5.

⁷ Eco, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Livre de poche, 1992, p. 223.

Cette fois, ce sont les enseignants qui organisent le détour afin de permettre aux élèves de collecter des matériaux complémentaires nécessaires à l'expression d'une pensée difficile à exprimer en l'état. Plusieurs dispositifs sont possibles : l'écriture de soi⁸, le transcodage⁹, la théâtralisation, la lecture en réseaux... Nous développerons les deux derniers dont l'intérêt réside dans l'exercice d'une pensée analogique au service de la sensibilité littéraire.

Les mises en voix et en espace du poème

Dans une classe de CM2¹⁰, les nombreuses représentations de la mise en espace du poème ont d'abord contribué à installer la nécessaire familiarisation avec un texte tellement différent de ceux étudiés jusqu'alors (annexe 3) :

Maintenant, à force de l'entendre, il veut dire quelque chose. A l'école, on le comprend beaucoup mieux. Avant on disait, il raconte rien, c'était un texte juste comme ça.

C'est sans doute un des mérites que l'on peut attribuer à l'exercice traditionnel de la récitation trop décrié aujourd'hui qui donne à entendre de multiples répétitions d'un même texte surtout quand il est résistant. Dans le cas d'un poème problématique comme l'est *La même néant*, les élèves expriment le besoin qu'ils ressentent à s'approprier les mots déformés, le rythme, le phrasé... Fréquemment souligné dans les classes, c'est un point que notre recherche se propose d'approfondir. Les questions sur le système des personnages, le lieu de l'intrigue... qui restaient sans réponse satisfaisante se trouvent maintenant clarifiées par les choix de mises en scène des groupes de la classe. Les formes théâtralisées présentent en effet les mises en scène différentes : le dialogue exaspéré de deux vieilles personnes sourdes assises sur un banc en train de lire le journal ; deux hommes étendus sur des chaises longues, fumant et parlant d'une personne absente ; une jeune fille se promenant tranquillement et s'exaspérant progressivement des questions pressantes d'un garçon ; une scène de classe entre le maître qui écrit au tableau et quand il se retourne, presse un élève chahuteur de ses questions.

P : On n'a pas dit tout à fait la même chose. B. a pensé à l'école. Le maître écrit et l'élève dit n'importe quoi. Et puis d'autres... [Inaudible]. Tout le monde n'a pas dit la même chose.

Maîtresse : Je suis d'accord avec P. : c'est le même texte et on a des histoires différentes.

⁸ Voir notre contribution écrite avec Danielle Dubois Marcoin, à paraître dans le n° 34 de *Repères: En (se) lisant, en (s') écrivant : quels dispositifs d'écriture de soi en tant que sujet lecteur sont possibles dans les pratiques ordinaires de la classe à différents niveaux de notre institution ?*

⁹ Ibid.

¹⁰ Classe de Christine Fouchard, Ecole de Quincey, Vesoul.

Le malaise ressenti à la lecture silencieuse du poème par la perception intuitive de l'absurde de la destinée humaine s'incarne ici dans la mise en espace violente d'un texte maintenant familier. Aussi ce qui semblait relever du non sens à la lecture silencieuse du poème, trouve finalement une signification qui se concrétise dans la présentation comparée des mises en scène de tableaux de la vraie vie. En d'autres termes, les bizarreries des mots ne font plus écran et laissent la place à l'expression d'une émotion, en l'occurrence à celle de la violence commune aux différentes mises en scène. En visionnant le film, on n'entend d'ailleurs plus aucun rire pendant les représentations.

Du point de vue didactique, ce début de mise en œuvre de lecture poétique soulève plusieurs questions. D'une part celle de la présentation d'un poème par la lecture oralisée du maître (ce qui n'était pas le cas ici) qui, si l'on comprend bien qu'elle est inévitable dans les classes de non lecteurs ou de lecteurs débutants, induit une réception du poème et fige la compréhension dans la signification qu'il choisit de lui donner. Certains enseignants ont le problème à l'esprit qui indiquent dans les comptes rendus : « Je leur lis le texte de la manière la plus neutre possible » ; ou encore « Je leur relis le texte d'une manière différente »...¹¹

D'autre part, le débat qui suit la mise en espace de poèmes constitue un dispositif particulièrement efficace pour montrer en actes ce qui est en œuvre dans la réception des textes. Il fonctionne à la manière d'une sorte de mise en abyme de l'acte de lecture lui-même. Un point d'accord se dessine sur un sens du texte problématique qu'ils ont à lire : quelles que soient les mises en situation concrètes, toutes ont en commun d'exprimer une violence envers un être présent ou absent. Les détours ainsi suivis dans les classes pour alimenter les débats ont souvent cette spécificité de permettre aux élèves de construire une pensée convergente sur des différences apparentes. C'est également ce qui se produit dans la lecture en réseau d'auteur.

Quand la lecture interroge l'écriture

A un moment ou un autre du débat, les élèves éprouvent le besoin de lire d'autres textes de l'auteur rencontré, désir qui témoigne qu'ils sont bien dans l'analyse du texte, même s'ils ne négligent pas l'être biographique. Dans la classe de CM1-CM2 de Mailly-Raineval¹², les élèves s'engagent dans un véritable projet de lecteurs qui consiste à lire d'autres textes de Jean Tardieu pour mieux comprendre *La même néant*. L'objectif est d'établir des similitudes entre les poèmes de

¹¹ A la lecture magistrale de *Chanson pour les enfants l'hiver* de Prévert, un élève de grande section interroge le maître : « C'est écrit deux fois ou c'est toi qui le dis ? » lors des répétitions de « Dans la nuit de l'hiver ». La lecture oralisée de la poésie diffère de celle de la prose et très tôt les élèves semblent en avoir conscience.

¹² Classe de Corinne Prost, Mailly-Raineval, Circonscription d'Amiens 5.

manière à mieux cerner son œuvre. Est-ce la volonté de Tardieu d'écrire ainsi ? Ou est-ce un texte isolé ? Y a-t-il une intention particulière d'auteur ? Les éléments biographiques pertinents seront aussi retenus. Un travail en atelier se met alors en place, les élèves se répartissant la lecture des quatre poèmes suivants : *Monsieur, Monsieur* (MM); *Les difficultés essentielles* (DE) ; *Outils posés sur la table* (OP); *Etude de voix d'enfant* (VE).

Que retiennent les élèves de ces lectures complémentaires ? « Jean Tardieu a écrit des pièces de théâtre » : ils rapprochent cet élément de la forme dialoguée de ses poèmes. « A chaque fois, dans ses textes, il y a quelque chose qui n'existe pas » (MM): le thème du néant surprend les jeunes lecteurs qui ne l'avaient pas encore rencontré avec autant d'insistance dans leurs lectures antérieures. « A chaque fois, tout s'enlève » ; « Il met des choses, il les enlève » (DE). Cette idée leur plaît beaucoup car elle transparait jusque dans l'écriture des mots dans lesquels des lettres sont effacées (rien devient « rin »), ce qui se concrétisera dans une autre classe par l'écriture du poème sur de la toile d'émeri ! La recherche d'une langue minimale est également perçue par les élèves qui mentionnent le recours à une voix enfantine « ça parle un peu comme un bébé » (VE), le recours aux dialectes (VE). Il parle toujours de la mort : « Quand on est mort, on est rien » (MM) ; « Je n'existe plus » (OP)... Prenant appui sur les lectures personnelles des élèves, un consensus se dégage : « c'est bizarre ; avec Tardieu, on ne comprend pas ; c'est le sens qu'on ne comprend pas ; c'est absurde ! »¹³.

Les mêmes élèves lecteurs de Rimbaud ont trouvé en ligne des éléments biographiques bien éloignés de l'image qu'ils se faisaient du poète, citant pêle-mêle les fugues, les beuveries avec Verlaine, sa formation chrétienne et ses lectures de la Bible... L'interjection « misère ! » les a touchés, au point de se demander en vain s'ils avaient déjà rencontré la voix du poète dans l'ensemble des poèmes étudiés pendant leur scolarité antérieure. Toutefois, l'interrogation de leur mémoire littéraire a tout de même été fructueuse : ils ont rapproché *Les Effarés* de *La petite fille aux allumettes* texte étudié l'an passé et aussi des *Misérables* que beaucoup connaissaient par sa version filmée, regroupant ainsi dans une même famille d'auteurs sensibles à la souffrance des enfants Rimbaud, Andersen et Hugo.

Mise en lien avec le corpus poétique présent dans leur mémoire de jeunes lecteurs, mise en lien aussi avec les autres poèmes de l'œuvre, mise en lien encore avec des poèmes écrits par d'autres auteurs, la volonté des élèves d'intégrer leurs nouvelles lectures à leur jeune savoir littéraire est assez fréquente dans les classes engagées dans notre expérimentation. Peut-être parce que leurs qualités de critiques littéraires en construction sont sans cesse sollicitées. Nous en arrivons à notre

¹³ Classe de Martine Bélet, Ecole Marcel Follet, Amiens, circonscription d'Amiens 5.

dernier point relatif à quelques propositions didactiques: le débat comme moyen d'exercer et au besoin d'installer les manières enfantines de critiquer les textes littéraires.

Manières enfantines de critiquer et enseignement littéraire

La qualité des débats présentés dans cette analyse repose en partie sur la résistance des poèmes qui évite aux élèves de tomber dans la simple redite du texte lu ou encore dans la seule expression d'un jugement de goût. Se dessinent dans les débats les manières de critiquer des jeunes lecteurs qui manient tour à tour :

- La critique narrative ou fictionnelle : celle qui rend compte de la lisibilité du texte et de sa place dans la culture des élèves. Elle ressemble à une méditation à la fois individuelle et collective qui interroge la mémoire des lecteurs, (mémoire personnelle, culturelle, scolaire...). Elle favorise, un peu à la manière d'une énigme à clarifier, l'expression individuelle des élèves à partir desquelles les interprétations s'élaborent progressivement et collectivement. Lieu d'expression d'histoires de lectures individuelles et collectives, le débat permet de montrer que le texte littéraire ne se laisse pas saisir d'emblée.
- La critique d'affiliation ou de rupture : celle qui insère l'auteur rencontré dans une culture et une histoire littéraires en construction. Les élèves tentent de repérer des ressemblances, des régularités dans l'œuvre du poète pour être en mesure de penser sa singularité d'auteur. A côté des thèmes plus familiers de l'humour, des jeux poétiques, de l'amour, du lyrisme, ils essaient aussi de définir des thématiques poétiques nouvelles pour eux, comme la souffrance de l'enfance, l'absurde ou le néant. Des groupements d'auteurs sont alors opérés par les élèves eux-mêmes par analogie d'écriture ou par les thématiques développées.
- Et enfin, résultante des deux premières, la critique de plaisir qui englobe la critique d'admiration celle qui permet aux élèves d'exprimer le jugement de valeur qu'ils portent en bout de course sur le texte lu. Cette critique de plaisir est celle d'amateurs éclairés qui prennent peu à peu conscience que leur lecture spontanée du texte s'enrichit des lectures précédentes, mais aussi de celles de leurs camarades et de toute la communauté de lecteurs.

Ces modes de critique interrogent la didactique littéraire : quelle pertinence alors doit-on continuer à accorder à l'entrée générique en littérature et à l'analyse narratologique si elles ne sont pas mises au service de l'écriture d'une histoire ? Quelle importance accordée aux courants et à l'histoire littéraire dans un objectif de savoir littéraire, mais aussi de connaissance distanciée et

réfléchi d'une culture qui mêle indistinctement dans les cervelles de nos élèves ce qui relève du privé, du scolaire et du lettré ?¹⁴

Il apparaît donc, au terme de notre exposé, que le débat littéraire renvoie à la tension clairement décrite aujourd'hui dans les finalités de l'enseignement de la littérature : s'agit-il essentiellement de former les élèves par la culture littéraire ou de les former à la culture littéraire ? Et nous voyons que cette dialectique est présente dans certaines classes de poésie à l'école, sans doute parce que les élèves qui font preuve de curiosité et de bon sens ne dissocient pas les deux alternatives.

Bibliographie

- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*, Points, Essais, n° 135, Paris : Seuil.
- Barthes, R. (2003), *La préparation du roman, Notes de cours et de séminaires au Collège de France, 1978-1979 et 1979-1980*, Paris : Seuil-Imec.
- Bruner, J. (1997). *... car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Editions Eshel.
- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*, Agora, Paris : Retz.
- Compagnon, A. (2005), *Les antimodernes, de Joseph Maistre à Roland Barthes*, Bibliothèque des idées, NRF, Paris : Gallimard.
- Eco, U. (1992), *Les limites de l'interprétation*, Paris : Livre de poche.
- Tauveron, C. (2004) *La lecture comme jeu, à l'école aussi. Actes de l'université d'automne DESCO intitulé La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Téléchargeable à l'adresse : http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_tauveron.htm. Consulté le 24 avril 2006.*
- Viala, A.& Aron, P. (2005). *L'enseignement littéraire, que sais-je ?*, Paris : PUF.

14

Annexes

Annexe 1

- R : c'est « ils » avec un « s », donc on sait qu'il y a au moins un garçon.*
- F : Oui, mais ils disent « ils crèvent leur culotte », les garçons ne portent pas de culotte...*
- Rires*
- T : A ce moment-là, ce serait « elles ».*
- Q : Oui, mais, madame, il y a une règle, « ils » : il peut y avoir des filles, mais c'est le masculin qui l'emporte. Donc il y a des filles et des garçons.*
- G : Oui, mais on dit « Le roi Dagobert a mis sa culotte à l'envers » et ce n'est pas une fille le roi.*
- Rires*
- R : Avant, on disait ça.*
- A : La poésie, c'est une vieille poésie.*
- Q : Ben oui, c'est ce que j'allais dire, c'est d'autrefois ça.*
- A : Il faut trouver le nom de l'auteur.*
- Maîtresse : On ne l'a pas ?*
- A : Si, mais il faut trouver des informations sur lui.*
- O : On vient de le rencontrer.*
- R : C'est pas obligé que ce soit ancien mais peut-être que cet auteur-là emploie des termes anciens.*

Annexe 2

- T : A la dernière strophe, il parle de « lange » : c'est un genre de berceau ; non, c'est un genre d'habit qu'on met aux petits.*
- Maîtresse : Est-ce qu'aujourd'hui, vous avez déjà entendu le mot lange, soit pour vous, soit pour vos frères et sœurs ?*
- T : Si, une fois, je l'ai entendu. C'est quand j'étais au caté, quand Jésus est né, on l'a mis dans un lange.*
- M : Ben, ça nous dit pas ce que c'est qu'un lange.*
- T : C'est un peu comme un drap mais en plus petit, c'est comme une couche.*
- M : Ah oui, c'est vrai, on l'avait appris au caté.*
- Maîtresse : C'est bien intéressant ce que tu nous dis là, T. !*
- A : « Les pauvres petits Jésus », c'est parce que c'est des petits enfants petits et innocents.*
- T : Peut-être qu'ils ont écrit ça parce que ça ressemblait...*
- A : Ils veulent peut-être faire une scène.*
- Maîtresse : Ah ! Bonne idée, pourquoi penses-tu à une scène ?*
- A : Parce que c'est tout pareil comme Jésus*

Annexe 3

- *On sait mieux le texte donc c'est mieux, c'est moins bien quand on lit pour le public.*
- Maîtresse : Je suis d'accord.*
- *Quand on sait, on peut faire des gestes avec les bras...*
- *On peut bouger.*
- *C'est mieux cette fois-ci.*
- *On a plus joué, on n'a pas regardé son cahier.*

Annexe 4

- P : On n'a pas dit tout à fait la même chose. B. a pensé à l'école. Le maître écrit et l'élève dit n'importe quoi. Et puis d'autres...[inaudible]. Tout le monde n'a pas dit la même chose.*
- Maîtresse : Je suis d'accord avec P. : c'est le même texte et on a des histoires différentes.*
- *C'est pas récité ; c'est joué différemment.*
 - *Y en a qui le jouent bien.*
 - *On l'a plus travaillé que la semaine dernière, la semaine dernière on n'avait pas ce type de gestes.*
- Maîtresse : je suis d'accord, vous l'avez travaillé.*
- [...].
- *Il y a des mots toujours bizarres.*
 - *Le dernier coup, il faisait rire. Maintenant, à force de l'entendre, il veut dire quelque chose. A l'école, on le comprend beaucoup mieux. Avant on disait, il raconte rien, c'était un texte juste comme ça.*
- Maîtresse : Plus on le travaille, plus on est surpris [...].*
- *C'étaient des mots imaginaires.*
- Maîtresse : Des mots imaginaires ? Des mots qui n'existent pas ?*
- *Difformes.*
- Maîtresse : Déformés ? Des mots difficiles à articuler. Il fallait faire des efforts.*
- [...]
- *En voyant d'autres interprétations on le comprend mieux.*
- P: comme je l'ai dit tout à l'heure, on comprend en faisant différentes choses.*

Annexe 5 : Texte des *Effarés* sur lequel ont travaillé les élèves.

Noirs dans la neige et dans la brume,
Au grand soupirail qui s'allume,
Leurs culs en rond,

A genoux, cinq petits - misère! -
Regardent le boulanger faire
Le lourd pain blond...

Ils voient le fort bras blanc qui tourne
La pâte grise, et qui l'enfourne
Dans un trou clair.

Ils écoutent le bon pain cuire.
Le boulanger au gras sourire
Chante un vieil air.

Ils sont blottis, pas un ne bouge,
Au souffle du soupirail rouge
Chaud comme un sein.

Et quand, pendant que minuit sonne,
Façonné, pétillant et jaune,
On sort le pain,

Quand, sous les poutres enfumées,
Changent les croûtes parfumées,
Et les grillons,

Que ce trou chaud souffle la vie,
Ils ont leur âme si ravie
Sous leurs haillons,

Ils se ressentent si bien vivre,
Les pauvres Jésus pleins de givre !
- Qu'ils sont là, tous,

Collant leurs petits museaux roses
Au grillage, grognant des choses
Entre les trous,

Mais bien bas, - comme une prière...
Repliés vers cette lumière
Du ciel rouvert,

- Si fort, qu'ils crèvent leur culotte,
- Et que leur linge blanc tremblote
Au vent d'hiver...

Annexe 6

La même néant de Jean Tardieu

(Voix de marionnette, aiguë, cassée,
caquetante, voix de fausset.)

Quoi qu'a dit?

– A dit rin.

Quoi qu'a fait?

– A fait rin.

A quoi qu'a pense?

– A pense à rin.

Pourquoi qu'a dit rin?

Pourquoi qu'a fait rin?

Pourquoi qu'a pense à rin?

– A' xiste pas.