

Quelles médiations pour améliorer les stratégies du jeune lecteur?

La compréhension comme événement : les interactions dans la classe

Pierre Sève (I.U.F.M. d'Auvergne et I.N.R.P.)

L'introduction de la littérature à l'école pose aux maîtres des questions auxquelles la tradition ne fournit pas de réponse. De fait, traditionnellement, par le truchement de questionnaires, d'explications, de gloses, l'école confronte la lecture des enfants à celle des adultes, ou du moins à celle attendue par les adultes. Initier à une lecture littéraire, viser la littérature en tant que telle, signifie de proposer aux enfants des textes résistants pour qu'ils en disposent, non sans soumettre l'élaboration qu'ils vont en faire aux exigences du texte. C'est dire, d'une part, que le maître ne peut pas anticiper totalement ce que les élèves vont faire du texte, ce qu'ils vont y lire... Le texte est assez résistant pour que les élèves doivent mobiliser leur culture afin de le rendre lisible, et l'on ne peut pas savoir exactement quelles références surgiront dans l'esprit des enfants. C'est dire, d'autre part, et par voie de conséquence, que le maître va devoir réagir à la fois dans une certaine improvisation tactique et dans une grande rigueur stratégique. Bref, il va devoir " piloter à vue ". Pour beaucoup de maîtres, cela correspond à une mutation dans leur pratique : il ne s'agit plus d'instruire les enfants, de servir des objectifs clairement définis pour tous et de passer outre des obstacles épistémologiques prédéterminés, il s'agit d'accompagner, de cultiver et de réguler la curiosité d'enfants. De soutenir, d'assouplir, de contenir leur recherche, tâtonnante et inconsciente d'elle-même, d'un gain symbolique...

Les conditions pour que l'œuvre opère et que sa réception soit réussie sont - du moins dans le principe - simples : les élèves doivent se sentir dans une sécurité lecturale suffisante. Essentiellement que leurs propositions soient entendues, traitées, même les plus déviantes, même les plus ténues. Surtout, qu'elles ne soient pas confrontées à la compréhension du maître, qu'elles ne soient pas disqualifiées comme autant d'approximations négligeables ou, pire, autant de contresens... Il est donc nécessaire que le maître dépose son pouvoir traditionnel de valider ou d'invalidier, il faut que l'appréciation de telle ou telle proposition soit dévolue au groupe de la classe. Le maître est ainsi conduit à occuper une posture double. D'une part, bien sûr, il se porte garant des droits du texte, et pour ce faire, il connaît parfaitement le livre, il sait imaginer les détours utiles pour que les élèves prennent en compte les éléments de texte qui rendent impossible telle ou telle proposition. D'autre part, il maintient une réserve qui lui permet de taire sa propre compréhension, il se tient dans un rôle de miroir qui renvoie au jugement de la classe les interprétations avancées. La difficulté de l'entreprise amène souvent les maîtres à vivre la lecture littéraire dans leur classe comme une prise de risques fort aventureuse. La sécurité lecturale au prix de l'insécurité du maître.

S'intéresser aux interactions dans la classe, c'est s'interroger sur la gestion de fait des maîtres qui courent cette aventure, c'est tenter d'en tirer des principes qui aident tous les maîtres à inventer leur propre manière d'être maître de leur classe sans lui imposer un magistère sur le sens des œuvres.

Le travail de préparation du maître

Dès le choix d'une œuvre à lire, et plus encore dans l'élaboration du dispositif, le maître se doit d'analyser précisément les obstacles et les lieux de résistance qu'elle présente. Nous ne développerons pas ce point, largement abordé ailleurs¹. Nous voudrions seulement rappeler que l'analyse d'une résistance se fait bien sûr à partir de la proposition du texte, mais aussi à partir de l'évaluation que l'on a de la culture des élèves. Tel livre peut résister à telle classe, et paraître transparent à telle autre. N'est-il pas fréquent d'utiliser en début de Cours Préparatoire, pour initier les enfants à une lecture autonome, des albums compréhensibles dès la Moyenne Section de Maternelle ? Le travail du maître revient alors à opacifier sa propre compréhension pour reconstruire ce qui peut faire obstacle aux élèves. À propos des *Îles d'Auvergne*², proposé à la lecture d'enfants de Cours Moyen deuxième année, l'adulte a réprimé l'identification quasi automatique d'une esthétique de la véracité superflue dans une fiction. Il a imaginé que ce livre poserait des difficultés lors des opérations de cadrage générique, en particulier que feraient obstacles le blanc sur le narrateur, la précision d'un vocabulaire savant. Ces points lui ont paru plus délicats que l'opération de fictionalisation qui consiste à imaginer un monde où le niveau des océans serait monté à la cote 1000, où La Chaise-Dieu serait un tranquille port de pêche et où Saugues serait la capitale de l'Archipel des îles d'Auvergne. À propos de *Il Neige*³, le maître se déprend du charme d'un album qui présente un personnage tendu par son désir qu'il neige. Il identifie la rupture de la vraisemblance qu'on mesure dans l'illustration où les figurines d'une devanture descendent à l'invitation de l'enfant et se mettent à danser avec lui pendant que tombe la neige espérée. Il pointe le jeu d'une narration dont on ne sait plus si elle n'épouse pas sans le dire l'espoir du personnage, si, dans la suspension de toute frustration ou satisfaction, écartant tout principe de réalité, elle ne représente pas pour lui (et pour le lecteur) l'objet de son attente...

Sur la base de cette analyse, le maître détermine le choix d'un dispositif de mise en selle du lecteur, un dispositif de première présentation. Il s'offre de nombreuses possibilités, aucune ne s'impose *a priori*. Le plus efficace sera celui qui redouble les effets du texte, le brouillage générique pour notre premier exemple et l'indécidabilité de la règle fictionnelle dans le second. Le plus efficace sera encore celui qui permettra des divergences entre les lectures des élèves et qui instaurera un dialogue entre eux. Car c'est dans l'espace de parole ainsi ouvert qu'on peut les amener à révoquer en doute leur première compréhension, à revenir au texte, à réinterroger explicitement leurs références, finalement à "négocier le sens" de l'œuvre, pour reprendre la belle expression de Bruner... Enfin, le dispositif efficace sera celui qui permettra la constitution de lectorats différenciés - fût-ce provisoirement, si le texte ne pose des problèmes que de compréhension - au sein même de la classe. Nous tâcherons de montrer en effet que les élèves entrent dans ce travail à partir d'une position sociale dans la classe qu'ils se sentent devoir défendre. Fondamentalement, c'est celui qui mettra au jour le scandale ou, plus modestement, le trouble potentiel. Ainsi, les dispositifs qui recourent à des écrits de

¹ Dans *Lire la littérature à l'École*, Tauveron (dir), Hatier, 2002, par exemple.

² *Les Îles d'Auvergne*, Imago Sekoya, doublevêbérécup éditeur, 1993. Le travail a été mené dans la classe de Liliane Astier, C.M.2, École Aristide Briand, Clermont-Ferrand. Ce même travail a été présenté dans une autre perspective, dans le n° 12 de la revue *Lire / Écrire à l'École*, C.R.P.D. de Grenoble, janvier 2001.

³ *Il Neige*, Uri Shulevitz, kaléidoscope, 1993. Le travail a été mené dans la classe d'Élizabeth Rougier, G.S., École Maternelle Edgar Quinet, Clermont-Ferrand.

travail sont souvent les plus simples à mettre en œuvre. C'est qu'ils déplacent le regard des élèves, qui ne sont plus seulement dans la position de lire le texte, mais aussi, tout de suite, de lire aussi les lectures des autres. Quand il s'agit de comparer différentes lectures, la sienne et celles de ses pairs, il devient plus facile d'identifier des causes en amont de ces lectures, d'exercer une évaluation par la prise en charge des mots écrits. Finalement, d'éprouver cette posture évaluatrice permet d'intérioriser ce contrôle dialogique qui seul permet l'exercice de la lecture solitaire. Ainsi, la maîtresse a sélectionné des *Îles d'Auvergne* une page apparemment simple, qui pourtant outrepassait les compétences des élèves. À ce moment du récit, le narrateur a fait naufrage, il se retrouve sur une plage déserte, il a faim. La page présente les dessins d'un gravelot, d'un huître-pie légendé comme le ferait un naturaliste et une plante séchée comme celle d'un herbier. Un texte court entre ces images : *“ J'observe des “petits gravelots” qui trottent sur la plage. Ces petites bêtes doivent être pleines de vitamines ! Je ramasse quelques galets... Pas moyen d'atteindre les volatiles. Je me rabats sur un crabe bleu des rochers. Chair fibreuse et salée qui me retourne l'estomac. Heureusement la pimprenelle au goût délicat pousse en nombre sur ces talus, ainsi qu'un conopode dont on appelle la racine : noisette de terre ”*. Les élèves vont opposer les traits qui peuvent caractériser un documentaire et ceux qui marquent une fiction. Une prise de notes assurée par la maîtresse met sous les yeux de tous les hypothèses de chacun. Ailleurs, dans la classe de grande section, la maîtresse a présenté *Il Neige* jusqu'au moment où va s'affirmer l'opposition : *“ Pas de neige, dit la télévision. // Mais les flocons de neige n'écoutent pas la radio...”* À ce point, elle a proposé d'anticiper la suite de l'histoire et elle a réparti les enfants en deux groupes, ceux qui pensaient qu'il allait neiger, ceux qui pensaient qu'il n'allait pas neiger. Une dictée à l'adulte a permis de fixer dans deux textes contrastés ces deux anticipations distinctes ; il est d'ailleurs à remarquer que ces textes, écrits pour fixer une mémoire et à l'usage du lectorat de la classe, tiennent l'un et l'autre compte *in fine* du point de vue adverse (voir annexe 1) : d'emblée leur propre anticipation est relativisée par le fait que des pairs puissent en projeter une autre...

Après que le maître a analysé les résistances de l'œuvre et qu'il a choisi son dispositif, il lui reste à anticiper l'argumentaire que les enfants sont susceptibles de développer. La maîtresse de Grande Section avait ainsi prévu que les enfants feraient état d'un côté des erreurs attestées des prévisions météorologiques, de leur expérience du mensonge ou de la désinvolture d'adultes embarrassés, de l'autre côté qu'ils considéreraient la rupture de la vraisemblance, laquelle jette une suspicion sur l'ensemble du récit (avec sa cohorte de justifications probables : c'est un récit merveilleux, c'est un rêve, la figurine est une sorcière...), et témoigneraient du crédit qu'il faut bien porter à l'autorité des grandes personnes. Cependant un maître ne saurait imaginer toutes les associations d'idées qui mobilisent des savoirs. Par exemple n'avait pas été retenu le rôle d'un papier peint où se voient comme des flocons de neige dans la pièce où se tiennent le grand-père et sa télévision. Pourtant, ce travail de clarification est indispensable pour que le maître puisse entendre pendant la classe les lieux - fussent-ils inattendus- où s'investit la lecture des élèves.

Accompagner le parcours des élèves

C'est dans la controverse ainsi artificiellement provoquée que prennent sens et s'organisent ces opérations lexiques fondamentales que sont la saisie des indices pertinents, leur mise en relation avec d'autres faisceaux d'indices disséminés dans le texte mais réunis dans une tentative de compréhension, la mobilisation consciente de savoirs de référence et le questionnement de ces derniers. Mais il importe ici de caractériser le développement de la controverse.

Le premier trait est l'aspect réversible de plusieurs des indices considérés. Ainsi, à propos de *// Neige*, la présence du motif qui évoque des flocons de neige sur le papier : il peut justifier que l'enfant développe une fantasmagorie qui lui soit personnelle, qu'il trouve matière à renforcer son désir propre jusqu'à tenir qu'il neige alors que cela ne serait pas vrai pour les autres personnages ; ce motif peut aussi être analysé comme le choix d'un narrateur-illustrateur qui anticipe ainsi la neige qu'il va mettre en scène dans la suite de l'histoire. Les élèves de Grande Section ne sont bien sûr pas facilement conscients du saut dans leurs propositions entre une analyse du monde représenté et leur analyse des stratégies narratives, ils perçoivent seulement l'ambiguïté de l'indice sélectionné. À propos des *Îles d'Auvergne*, l'appellation de crabe bleu sera aussi ramenée à une interprétation au niveau du monde représenté (ce crabe est bleu parce qu'une catastrophe l'a bleui) et à une autre au niveau de la valeur discursive (ce crabe est dit bleu parce que c'est une dénomination technique).

Une autre caractéristique conséquente est le développement spiralaire, lent et tâtonnant, des discussions. C'est dans le miroir de la réaction des autres élèves, dans leur approbation ou plus souvent dans leur suspension de jugement silencieuse, que les enfants trouvent de quoi maintenir et approfondir leur raisonnement. Le crabe bleu trouvera lentement sa justification : depuis la stupeur qui accompagna l'association d'une bête et d'une couleur inattendue jusqu'à la (re) découverte de l'appellation vulgaire par opposition à une appellation scientifique et au phénomène de reformulation, c'est tout le statut du vocabulaire savant qui a été revisité et la relation des élèves eux-mêmes avec le référent possible de cette dénomination (cf. annexe 2).

Dans cette spirale des indices qui se rediscutent, on voit se nouer des collaborations. En effet, on constate régulièrement ce double mouvement concomitant. D'une part, les élèves s'attachent et s'identifient à une première hypothèse, ils se spécialisent dans telle ou telle difficulté de la construction du référent textuel, comme ici Gwenaëlle qui incarne l'étonnement devant l'association de la bête et de la couleur, comme Sophie qui court après la référence à la locution attestée de "pieds bleus" pour des champignons pas si bleus que cela. D'autres élèves témoignent sans relâche de leur relation au texte, de leur questionnement propre. Adeline fait un scandale du bleu d'un crabe ou de sa méconnaissance d'une appellation vulgaire (" *On le saurait* "), Cyril, lui, tente de sauver la crédibilité du texte au nom de la faillibilité des lecteurs (" *On connaît pas tout ça* "). D'autre part, il s'organise peu à peu des va-et-vient entre construction du référent, identification des stratégies narratives et repérages de choix d'auteur. Ici, on voit comment la difficulté d'Adeline (" *C'est bizarre, un crabe bleu* ") entretient le scandale de Gwenaëlle (" *T'as déjà vu un crabe bleu, toi ?* "), et plus nettement encore comment la proposition de Cyril autour des reformulations relance la recherche de Sophie qui trouve enfin à récupérer sa formule de référence. On peut penser qu'au cœur de l'alchimie de la lecture, dans ce travail d'interprétation en amont de la compréhension tout comme dans les découvertes de texte au Cours Préparatoire, il y a cette double injonction : construire la cohérence du texte (dans la construction du référent, dans l'intellection

d'une stratégie de communication, plus rarement : dans la perception de choix d'auteur...). ET mobiliser les références utiles pour rendre compte de la littéralité du texte, que ce soit sur la base de procédures analogiques ou sur la base d'une théorie des (fragments de) textes. Références inégalement partagées, dont chacun, pour sa partie, se pose en défenseur... Entre les tenants de l'une ou l'autre position, des interactions fructueuses s'observent.

Parmi les configurations multiples de cette collaboration, nous voudrions insister sur un cas de figure : celui où entre en scène un "trublion", un de ces élèves qui s'accordent difficilement avec les socialités de l'école. Ce type d'élève est souvent celui qui est le plus récalcitrant à tout dispositif qui insisterait sur tel ou tel niveau de cohérence - toujours prêt à dénoncer la cible au nom d'une autre cohérence, voire d'un hors-jeu radical -, et qui se trouve, de ce fait, le plus disponible à un va-et-vient entre les divers niveaux de cohérence. Ainsi, c'est Pierre qui dénoue les errements autour du cadrage des *Îles d'Auvergne* (Voir annexe 3) : sur la base d'un concept (douteux d'ailleurs) de "texte-devinette", il mobilise à la fois une représentation fonctionnelle de l'écriture ("*Ça sert à rien*") et un enjeu esthétique ("*pour faire plus*"). Mais le même élève avait accueilli la photocopie à lire par ces remarques émises *a parte*, qui disent autant la disqualification de l'objet à lire que celle de l'artifice scolaire :

7 - Pi : C'est fabriqué, ça...

9 - : Pi : Elle (= la maîtresse) a trouvé ça dans son grenier !

On peut penser que cette méfiance manifeste l'envie d'échapper à un enrôlement collectif et de restaurer l'indépendance de sa lecture. De fait, durant l'ensemble de la séance, les rares remarques de Pierre ont interrogé la relation de l'écrit avec l'enfance (était-ce ou n'était-ce pas un texte pour les enfants ? un texte écrit par un enfant ?). Ce souci de trouver son propre point d'accommodation, le point d'où pour lui-même le texte serait lisible lui permet de ne pas s'engloutir dans les controverses de la classe, de les considérer avec distance et parfois ironie, de s'appuyer sur sa propre quête d'un gain pour énoncer un point de vue auquel personne n'avait encore songé.

En Grande Section, c'est encore une parole "venue d'ailleurs" qui a marqué une avancée décisive. Alors que la discussion s'enlise dans l'appréciation du crédit à faire aux prévisions météorologiques, Benjamin revient au texte, et d'une recherche de vraisemblance déplace le regard à la cohérence d'une stratégie narrative (voir annexe 4) : "*La ville, elle est toute grise. Faut qu'elle devienne blanche... C'est obligé*". Mais c'est l'amont de cet événement qui nous intéresse. Benjamin est identifié dans la classe comme un rêveur. Il a montré son goût pour la neige, son attachement à ce qu'il neige dans cette histoire. S'appuyant sur la force de ce "lu" qui s'impose à lui, il a identifié ce même goût et cette même envie au personnage enfantin. Ce lien direct au monde représenté, la force de cette envie de lire la chute de neige, cette envie de voir confirmé son investissement personnel l'affranchit peu à peu des paroles d'autrui pour se centrer sur la parole du livre. Première étape : la maîtresse prend au sérieux la réversibilité insouciamment énoncée de son argument ; car si le personnage, comme Benjamin lui-même, tient tellement à ce qu'il neige, le lecteur peut nourrir une légitime suspicion sur sa réalité. Benjamin est alors réduit à faire état de son émotion, en empruntant une parole d'origine probablement adulte qui puisse la légitimer ("*C'est beau*" ressortit d'un jugement esthétique qui n'est pas du tout naturel dans la bouche d'un enfant de cinq ans), laquelle parole - il peut l'espérer - va lui permettre de se défaire de sa parole propre. Mais il se trouve pris, enrôlé par cette attention de la maîtresse. Deuxième étape : Benjamin renonce

à une connivence facile avec ses pairs, il refuse la justification de ce goût par le plaisir aux batailles de boules-de-neige - plaisir nullement évoqué dans l'album, plaisir qui n'est pas non plus le sien. Ici, Benjamin refuse une parole portée par la classe, sans trouver encore des mots à lui qui diraient sa lecture propre, mais on perçoit déjà l'amorce d'un retour au texte contre la lecture de la classe. Troisième étape : Maxime, un bon élève souvent dans la collaboration avec la maîtresse, cesse de lire le livre pour lire la lecture produite par Benjamin, pour y lire le ressort de la projection narcissique. Benjamin se trouve alors dans une sorte de position défensive, dans une tension qui va le porter jusqu'à la colère et la grossièreté. Surtout, pour échapper à ce jugement, il est amené à se déprendre de son propre désir de neige pour resituer le conflit entre les personnages du livre. Après que le conflit s'est avéré insoluble dans le monde posé par le livre, comme dans un ultime recours, Benjamin oblige à considérer l'ensemble du livre et l'épaisseur de sa narration. C'est la dernière étape de ce moment.

Un point d'arrivée

La réussite du parcours, elle se mesure, entre autres choses, par la qualité des interactions nouées entre chacun des élèves et le livre. Une séquence de lecture réussie est celle qui mène les élèves à occuper pleinement une position de lecteur autonome par rapport à un texte qu'ils n'auraient pas su lire seuls. En Cours Moyen, ce fut l'énoncé d'une sorte de mode d'emploi du livre : *“ C'est une histoire à monter tout seul, comme une maquette ”* a déclaré un élève. Parfois cette position est très concrètement située dans le livre. Ainsi, après *Il Neige* les élèves de Grande Section ont lu *Komodo ! L'île au dragon*, de Peter Sís qui avait aussi mobilisé une réflexion sur le point de vue obsessionnel du personnage et *Ne te mouille pas les pieds, Marcelle !*, de John Burningham, autour d'une problématique similaire. Mais dans ce dernier livre, apparaît un petit chien à toutes les images, sauf à la dernière... quand la famille quitte la plage et que la jeune Marcelle renonce à son jeu d'affabulation. Les élèves se sont interrogés sur le sens de cette présence canine (peut-être était-ce lui qui avait provoqué la fantasmagorie que présente le livre), et se sont souvenu que dans *Il Neige*, il y avait aussi un chien. On retourne au livre et l'on constate que la formule souvent répétée *“ dit l'enfant au chien, ”* devient à la dernière page *“ dit l'enfant. ”* Il s'ensuit une discussion grammaticale sur la valeur de ce *“ au chien ”*, qui débouche naturellement sur une interrogation sur le sens de cette parole adressée à un chien. Les élèves élaborent alors une lecture où le chien occupe une figure de spectateur, chargé d'attester la réalité de la vision de l'enfant. Et les élèves se montrent alors tout disposés à s'identifier à ce chien témoin. En quelque sorte, ils réélaborent le livre sur le modèle des nombreux livres pour jeunes enfants où un petit personnage inutile à l'intrigue vient inscrire à chaque page comme la permanence du lecteur⁴. Les élèves trouvent ainsi leur place dans le livre, ils perçoivent comment eux aussi, les lecteurs, sont sommés d'attester la réalité de cette neige espérée.

Si le lecteur trouve sa place, s'il parvient à régler la bonne distance d'où considérer le livre, c'est aussi que le livre lui-même trouve sa place dans l'ensemble des livres. S'il est d'autres cas où le livre se range aisément dans la bibliothèque déjà constituée, dans nos deux exemples, c'est un tri de livres *a posteriori* qui a permis d'achever le mouvement interprétatif. En Grande Section, la maîtresse a proposé

⁴ Par exemple : l'escargot dans *Qui est la Bête ?*, Keith Baker, kaléidoscope, la grenouille dans *Plouf !*, Philippe Corentin, l'école des loisirs, le pingouin dans *L'Usine du Père Noël*, de Stickland...

ensuite des histoires de rêve⁵. Les élèves ont pu alors opposer ces dernières, où l'irruption de l'in vraisemblable est justifiée par le motif du rêve, à ceux comme // *Neige* ou bien *Komodo*, où le statut de la règle fictionnelle est indécidable. En Cours Moyen, la fréquentation d'autres carnets de voyage, fictifs ou non, a permis d'établir les règles d'un genre que les élèves n'avaient pas encore conçu.

Le travail rétrospectif ainsi demandé déplace régulièrement le regard. Il suppose l'interaction entre les élèves et le livre suffisamment mûrie, suffisamment achevée pour qu'une prise de distance soit possible⁶. C'est le moment où, dans certains cas (dans notre classe de Cours Moyen, par exemple), les élèves peuvent décontextualiser un procédé et vouloir en explorer dans leur propre écriture les effets, ou du moins ils peuvent formaliser leur parcours, nommer une catégorie de livres ou de problème de compréhension, concevoir un schéma. Le surprenant, c'est que régulièrement, à la suite de ce travail, le souvenir de la phase de doute et d'incertitude se dilue, s'oublie, s'efface dans la construction de nouveaux outils conceptuels, de ces outils qui permettront de procéder aux opérations de cadrage devant de nouvelles lectures. Ainsi, dans notre Grande Section, les élèves ont éprouvé profondément l'existence de livres au statut indécidable, les "*livres qu'on peut pas savoir*", mais leur perception de ce qu'on peut attendre d'un livre a du même coup été élargie et immédiatement réinvestie. Devant des livres d'affabulation comme *Drôle de zoo*⁷, les enfants ont été tentés, - puisque ce n'était manifestement pas une histoire de rêve -, d'imaginer que c'était un de ces "*livres qu'on peut pas savoir*". Il a fallu un dispositif ingénieux de la maîtresse pour leur faire prendre en compte l'amusement du personnage aux jeux d'ombres. Par cet oubli de la phase d'incompréhension, cette phase qu'il est si complexe pour le maître d'anticiper et de reconstituer quasi archéologiquement, il se signe l'achèvement de l'interprétation et l'accès à une compréhension qui, comme on en fait tous les jours l'expérience, se produit à l'insu du sujet qui comprend.

Conclusion

Au terme du parcours, le lectorat qui constitue la classe est profondément transformé par l'appropriation d'un nouveau "classique". Mais chaque élève se trouve en situation d'intérioriser cette référence nouvelle et d'élever son niveau d'exigence dans l'exercice de la lecture solitaire. La compréhension difficilement conquise se présente alors comme un événement paradoxal : elle détermine un avant et un après, mais sa conquête même est promise à cet oubli qui marque toutes les expériences originelles. De même qu'on ne se souvient pas des errements qui ont précédé notre apprentissage du déchiffrement, de même on ne se souvient pas des incertitudes qui nous ont amenés à comprendre les achronies du policier classique, les brouillages des documentaires narrativisés, etc. Tout se passe comme si d'avoir intégré la connivence d'une société qui dispose de références communes dispensait de garder la mémoire de leur conquête et de leur première élaboration. Le travail du maître apparaît alors comme l'effort pour envisager l'impensable : le geste d'avant la culture, celui qui permet pourtant aux enfants de prendre le risque d'éprouver de l'inédit, de penser du nouveau.

⁵ *Max et les Maximonstres*, Maurice Sendak, école des loisirs, *Snap! Snap!*, Hawkins, Albin Michel Jeunesse, *L'Édredon*, Ann Jonas, école des loisirs.

⁶ On lit aussi en classe des livres d'une grande force symbolique, qui vont continuer longtemps leur chemin dans l'esprit des élèves. Un regard rétrospectif n'est alors pas envisageable.

⁷ *Drôle de zoo*, G. McHargue & M. Foreman, Gallimard-Jeunesse.

Dans ce contexte, c'est par un hommage que nous voudrions conclure, hommage aux enfants hors-jeu, aux enfants hors de la connivence : les Florian dont parlait Mme Tauveron, les Benoît dont parlait Évelyne Bedouin, les Pierre, les Benjamin et tous les autres, qui mettent à la question ou au travail - c'est selon - la société où ils se meuvent, leurs maîtres et les didacticiens que nous sommes. Depuis leur posture à la Beckett, ils nous rappellent la puissance et l'évanescence de ce lien social que permettent les mots et que la littérature génère.

ANNEXE 1 :

Groupe des élèves qui pensent qu'il va neiger

“ Pas de neige ”, dit la télévision.
La télévision et la radio mentent ou se trompent. Il neige. Il neige de plus en plus.
4, 5, 6,... 100,... 2002... des milliers de flocons.
Tout est blanc, les toits sont blancs. Le monsieur au chapeau tremble. La dame au parapluie tremble.
L'enfant court. Il crie : “ Super, la neige, hip, hip, hip... hurra ! ”
Puis le soleil se lève et fit fondre la neige.

Groupe des élèves qui pensent qu'il ne va pas neiger

“ Pas de neige ”, dit la télévision.
“ Pas de neige ”, dit le monsieur au chapeau.
“ Trois flocons ”, dit l'enfant.
“ Pas de neige ”, dit la dame au parapluie.
La dame au parapluie crie : “ Pas de neige, pas de neige ”.
L'enfant et le chien ne la croient pas. Ils vont dans le magasin de livres et achètent un livre de neige. L'enfant et le chien le regardent à la maison. Dans le livre, ils voient le monsieur au chapeau, la dame au parapluie, le grand-père, eux et les maisons.
“ Ah ! J'ai bien vu un flocon de neige sur le grand chapeau du monsieur ”, dit l'enfant.
Puis il s'endort.
Dehors, il neige.

ANNEXE 2 :

- 32- Ma : Non... Mais une grande personne, elle aurait peut-être trouvé le nom du crabe... En écrivant, elle aurait cité le nom... Elle l'aurait pas appelé comme ça...
- (...)
- 88- Ju : Il y a des oiseaux de mer, il y a la mer, il y a un crabe... Et ce crabe, il est bleu...
- 89- M : Et tu comprends quoi, toi, avec ce crabe bleu ?
- 90- Ad : Ben, c'est bizarre, un crabe bleu... Peut-être c'est pas ici, ça se passe très loin...
- 91- M : Ah oui... Tu penses que c'est exotique, un crabe bleu... Ça serait ailleurs, dans un pays lointain...
- 92- Hé : C'est quelqu'un qui vit une aventure et qui écrit son journal...

- 93- Gw : Et si le crabe est bleu... c'est peut-être qu'il s'est passé quelque chose...!
- 94- M : Quoi, par exemple ?
- 95- Gw : Ben... Une catastrophe...
(...)
- 106- Ma : Il y a peut-être du vrai et du faux...
- 107- Ad : Oui, parce qu'un crabe bleu...
(...)
- 115- M : Ah ?! Tu crois que c'est possible, ça ? Un roman qui se transforme en documentaire ?
- 116- Gw : T'as déjà vu un crabe bleu, toi ??
(...)
- 124- Cy : Mais un crabe bleu... Pourquoi ça n'existerait pas ? Il y en a beaucoup, des animaux... On ne les connaît pas tous !
- 125- So : Et peut-être qu'on l'appelle comme ça, mais... pour le bleu... peut-être, il n'est pas très bleu... Que c'est juste un nom comme ça, mais que ça ne veut pas dire qu'il est vraiment très bleu... C'est comme les champignons...
- 126- M : Ah, oui... Toi tu penses ça...
- 127- Cy : Alors, tout est vrai dans le texte !
- 128- M : Ah, ah... Notre problème, alors, c'est : Est-ce que tout est vrai dans notre texte ?
(...)
- 133- Ad : Il y a la noisette de terre... Ça, ça n'existe pas ! On le saurait !
- 134- Cy : Mais il y a plein de surnoms... Des noms comme ça... Le **conopode**, ils disent aussi que ça s'appelle noisette de terre. C'est qu'on connaît pas ces mots... Alors, ils nous expliquent...
- 135- So : Oui... J'ai retrouvé. Les champignons, les champignons dont je parlais, là... c'est les *pieds bleus*. Ben ils sont pas très bleus !

ANNEXE 3 :

- 267- Youssef : Ah ! Tu nous a donné un texte devinette... Mais d'habitude, c'est pas comme ça...
- 268- M : Qu'est-ce que tu veux dire ?
- 269- Marie : Ben... d'habitude, les devinettes, c'est sur ce qu'on ne sait pas... Mais là, on sait ce que c'est, un homme qui a faim... C'est à l'envers.
- 270- Pierre : Mais alors, tout ce qui est dit, là, c'est pour de vrai... Ça sert à rien pour la devinette...
- 271- M : Tu peux nous redire ça, Pierre... Tout le monde écoute !
- 272- Pierre : Ben... Ça qui nous explique qu'il a faim, c'est pour faire l'histoire... Le reste, il le met pour faire plus... Il a pas besoin de l'inventer...
- 273- M : Tu veux dire que s'il y a quelque chose d'inventé, c'est ce qui concerne notre personnage ? C'est ça ? Et que le reste, ce qui ne sert pas à l'histoire, il l'invente pas, c'est juste pour compliquer son espèce de devinette ? J'ai bien compris ?
- 274- Pierre : Ouais... Il a pas à chercher, lui. Il connaît tout ça, les plantes...

ANNEXE 4 :

M : Oui. On avait annoncé le froid et il n'y en a pas eu. Mais notre livre, qu'est-ce qu'on en pense ? Est-ce que le grand père, l'homme au chapeau, la dame au parapluie... et la radio... est-ce qu'ils se trompent ? C'est pas...

Max : Et la télé !

M : Oui, et la télé... Alors, c'est possible qu'ils se trompent ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

Be : La ville, elle est toute grise. Faut qu'elle devienne blanche... C'est obligé.

M : Ah ! Benjamin, il se souvient du début. C'était écrit : " La ville entière est grise ".

ANNEXE 5 :

Be : La neige, elle tombe pas. C'est juste lui qui veut.

M : Ah, pour toi, il ne neige pas... Tu penses quoi alors ?

Be : Il veut... Comme ça. Il aime bien la neige. Moi, quand il neige, je regarde... Je regarde et ... Ouais... C'est beau...

Ma : Moi, quand ça neige, j'aime bien...

E : ... (*inaudible*)... boule de neige...

Mar : Fait froid. Ç'a réchauffe.

M : Benjamin, il nous disait que c'était beau, la neige...

Be : Ben, je regarde. Je l'attrape... J'aime bien...

M : Oui... Tu aimes bien la neige, ce qu'on peut faire avec. Des boules de neige par exemple. Tu n'es pas le seul, je crois. Mais dans notre livre, il neige ou pas ? Qu'est-ce que tu crois ?

Ma : Moi, je fais des boules de neige, et je lance... sur... les grands...

M : Oui... Mais je posais la question du livre à Benjamin... Qu'est-ce que tu penses, Benjamin ? Qu'est-ce que tu penses du livre ? Il neige ou pas ?

Be : Je sais pas... Quand je regarde... j'aime bien que ça neige... Peut-être, juste comme... Peut-être... C'est pas qu'il veut faire des boules de neige. Ça neige dans son... Il veut tellement...

M : Tu penses qu'il ne neige pas vraiment...

Be : Juste comme ça... Il pense... Voudrait...

Max : Alors, c'est comme on disait... les figures du magasin... C'est pas possible !

M : Oui, on disait : les figures du magasin, elles sortent de la devanture... Elles se mettent à danser. C'est pas possible... Toi, tu penses que les flocons, ils tombent comme les figures sortent du magasin... Que c'est pas possible...

Be : Moi, j'aime bien qu'il neige.

Max : Oui, l'enfant, il aime la neige... Benjamin aussi, l'aime la neige. Et voilà !

Be : L'enfant, il fait ce qu'il veut... Il veut de la neige, il la voit... elle est là... Même si elle tombe pas. Quand je regarde, elle tombe pas mais elle est là. Moi, j'aime la neige.

M : Tu veux dire que l'enfant, il aime la neige tellement qu'il en voit même si elle tombe pas en réalité ?

Be : Ouais... Et la dame au parapluie, on s'en fout !

ANNEXE 6 :

- À la fin, y'a plus " dit l'enfant au chien "... Y'a plus que " dit l'enfant. ". Il parle plus au chien...

- Oui avant, y'avait l'homme au chapeau, la dame au parapluie...

- Mais non... Ça qu'il dit, Johann, c'est que... Ouais... L'enfant, il parle au chien... L'homme, il parle pas au parapluie...

- Quand même, “ *dit l'enfant au chien...* ” ... Il a un chien ?
- Ben oui, sur les images... T'as rien vu ou quoi !?
- Je comprends rien... Ça dit qu'il a un chien ou qu'il parle à son chien ?
- Ben... Les deux...
- Ça dit les deux...
- Comme on veut...
- Ben, s'il parle plus au chien... C'est qu'y a plus besoin...
- Ah, oui, avant fallait que le chien... Le chien aussi y voyait... Maintenant, c'est plus la peine...
- Moi, mon chien, c'est comme s'il parlait...
- M : Oui, ta Maman, elle dit ça... Ton chien, c'est comme s'il parlait... Mais ici ? Est-ce qu'il parle ?
- Non... Le chien, il dit rien.
- ... Il dit rien... Mais c'est comme s'il disait... comme s'il était avec l'enfant... “ *L'enfant au chien* ”, ça veut dire qu'il est comme qu'avec lui... comme qu'il peut pas... qu'il peut pas s'en aller.
- Moi, je sais ! C'est le chien qu'il peut pas dire autrement, qu'il faut qu'il voie la neige aussi.
- Alors, à la fin, c'est plus pareil... Le chien, y'a plus besoin... Puisque la neige, il la voit. Il a plus besoin du chien !
- Ouais... C'est ça... Il a plus besoin du chien. Il a le regard. Il la voit, la neige. Comme Benjamin.
- Mais il a un chien ou pas ? Je sais... ouais... Y'a un chien sur l'image !
- Mais oui, il a un chien. C'est un garçon, il a un chien, et il veut que le chien, il voie la neige comme lui. Mais à la fin, il la voit tellement qu'il a plus besoin que son chien la voit aussi ! Il est sûr, lui... Tu comprends ?
- Ah, ouais... Comme ça...
- N'empêche... Nous, on sait pas ! Il l'a peut-être jamais vue, cette neige.
- Et c'est pas le chien qui nous le dira... Parlent pas, les chiens !
- Les chiens, ils parlent pas... sauf, des fois, dans les histoires...
- Mais, là, l'auteur, il le fait pas parler...
- Y'a pas besoin ! Le chien, il est là pour nous ! Pour qu'on sache pas et qu'on sache quand même...
- Ouais, nous... On sait pas, mais quand même... La neige, on voudrait bien aussi.