

**« Quand nous choisissons un album comme support d'un travail de lecture, il nous faut avoir un regard sur les étapes intermédiaires qui permettent d'endurer le doute, de laisser travailler cette part obscure du lecteur qui ajuste et réélabore ses formats de réception, et de laisser émerger progressivement des indices qui n'avaient pas été dès l'abord prélevés. » C'est par un exemple : la « lecture » dans une classe de CM1 de Dis-moi, un album de May Angeli que Pierre Sève, professeur à l'IUFM d'Auvergne et membre du Groupe « Littéraire » de l'INRP, illustre comment a été entraînée « l'endurance des élèves », eu égard aux ambitions qu'il rappelle de tout enseignement de la lecture.**

## ENSEIGNER LA LECTURE : Prévoir l'endurance des élèves

Pierre SÈVE

*Qu'est-ce qui est petit, vert et rond,  
qui monte et qui descend, monte et descend... ?*  
(tradition orale des cours de récréation)

*Quel est l'animal qui marche à quatre pattes le matin,  
à deux pattes à midi, à trois pattes le soir ?*  
(tradition orale d'origine grecque)

On choisit des textes pour les enfants, en essayant que ce ne soit pas à la place des enfants. Mais quand il s'agit de choisir un support pour apprendre à lire, il faut bien qu'on anticipe la lecture qu'ils pourront en faire. On les choisit parce

qu'ils nous semblent pouvoir les aider à grandir, les aider à s'emparer de cette langue écrite universelle, les aider à tutoyer l'univers. Mais cette attitude est bien sûr un pari. On les choisit pour la parole qu'ils pourront générer, pour l'usage qu'on en pourra avoir. On voudrait construire une culture cohérente, que ces textes entrent en résonance avec les interrogations qui se sont fait jour publiquement dans la classe, avec les références déjà actives. Mais on court le risque de tourner en vase clos au lieu que les livres permettent d'ouvrir grand les fenêtres sur le monde. On les choisit aussi parce qu'on a une représentation de l'apprentissage de la lecture, qu'on y identifie des problèmes de lecture dignes d'intérêt, qu'on détermine les obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent.

C'est dire qu'on prévoit un dispositif qui va permettre de faire émerger un problème d'interprétation, et qu'on envisage de mettre les enfants dans une difficulté. Il faut que celle-ci soit vivable, que les élèves disposent ou bien construisent dans un délai raisonnable les moyens de résoudre le problème visé. Il faut qu'on puisse sortir du tunnel... sans pour autant négliger la qualité de la lumière qu'on escompte trouver à la sortie.

Bien sûr, il y a des livres qu'on ne comprend pas et qui font rêver longtemps. Ils proposent d'approcher une énigme, et il faudra parfois une vie pour la déployer, y répondre, en répondre. Mais quand il s'agit d'apprendre à lire, il s'agit de construire un savoir-faire, une conduite de lecture qui sera réutilisable. Ou qui ouvrira à l'énigme la carrière qui lui convient.

Qu'avons-nous à enseigner ? Trois réponses sont possibles. Nous voulons poursuivre un travail d'acculturation, c'est-à-dire aider l'enfant à se mesurer à la république des livres, à la part d'universalité dont ils sont porteurs. Pour cela, nous multiplions les modes d'accès au livre, nous utilisons B.C.D. et bibliothèques publiques, nous proposons de construire des repères dans le foisonnement des maisons d'édition, des auteurs, des genres, des collections... Il est des situations où cet aspect du travail est l'essentiel, partout où le livre est rare ou étranger... Mais ce n'est pas là une spécificité de l'école et l'on connaît des milieux sociaux où s'amorce ce travail, on connaît des bibliothèques qui s'y emploient, des institutions, des associations qui œuvrent dans le même sens.

Nous devons aussi, les textes officiels nous le rappellent, éduquer au goût de lire. Il convient alors de faire vivre aux enfants des moments de lecture qui répondent réellement

aux bénéfiques qu'on peut escompter de la lecture : la régulation des activités humaines (en gros, les textes injonctifs), le partage des savoirs (les documentaires) et/ou des émotions et des interrogations subséquentes (le théâtre, les récits, la poésie : la littérature). Pour cela, nous nous efforçons de respecter la parole des enfants, nous tâchons de bien maintenir comme objet de notre travail la lecture effectivement produite par les enfants et non pas les structures du texte ou les codes multiples qui en régulent la lisibilité. Mais ce souci renvoie à une modalité pédagogique de travail, il prescrit un cadre qui va finaliser et donner sens à la tâche de lire, il ne définit pas l'horizon de ce qu'il y a à apprendre. Occuper le plus intelligemment possible la position de lecteur est à la fois la cause et la conséquence de la construction de savoir-faire spécifiques.

L'objet de notre enseignement, fondamentalement, transcende la singularité de l'œuvre qu'on a sous les yeux. Notre ambition est de doter les enfants des moyens de passer outre la résistance des textes, soit qu'ils en restaurent la compréhension, soit qu'ils laissent opérer en eux-mêmes leur énigme. En tout cas, après le moment où se perdent les repères habituels, où ils se sentent hors de leur compétence, les élèves devront élaborer une place d'où le texte sera lisible - même si la lisibilité ne signifie pas la transparence ni l'univocité. Alors, de cette place-là, les élèves auront un regard rétrospectif qui leur permettra de ressaisir le chemin parcouru et les moyens construits pour ce faire. Ce sont ces moyens qui constituent ce que l'on peut vouloir enseigner, l'École trouve là sa spécificité. Au-delà, le livre continuera son trajet dans leur culture. Du moins...

Certaines lectures feuillets (activités de « lecture plaisir » s'il en est) tournent au contrôle de la compréhension, d'autres répriment toutes réactions... Et l'on ne connaît que trop des manuels qui ne visent aucune acculturation, puisque dans les écrits présentés il n'y a, à proprement parler, rien à comprendre. Certaines pratiques se centrent sur tel ou tel aspect avec tant de force que les autres acquis apparaissent comme des bénéfiques secondaires. Parfois même, ces autres aspects sont disqualifiés. Notre ambition serait d'articuler les trois ordres d'enseignement d'acculturation, d'éducation au goût et d'apprentissage. Voire, de les hiérarchiser. De faire dépendre l'apprentissage des moyens de lire des besoins éprouvés pour s'inscrire dans le lectorat du texte.

Notre exemple est un album de May Angeli, publié aux éditions du Sorbier en 1999, intitulé *Dis-Moi*. Un jeune enfant

et sa mère sont sur un bateau. Ils sont pêcheurs, ils posent des filets. L'enfant pousse sa mère à un jeu curieux, il l'interroge sur la venue autrefois de mystérieux voyageurs venus fonder une ville à l'endroit même où ils se trouvent. Il énonce toutes les intempéries possibles, demande laquelle a pu être favorable à l'événement. La mère, après bien des atermoiements finit par rejouer cette arrivée, avant de se réinscrire dans le réel de sa pêche. L'illustration souligne cette déclinaison en proposant toujours le même paysage dans des circonstances météorologiques diverses ; seules les première et dernière images représentent les personnages du fils et de sa mère. Il s'agit d'un texte fondamentalement réticent. Aucune parole de narrateur ne vient guider une interprétation, le texte est constitué exclusivement des paroles des deux personnages. Ensuite, le terme de cette joute langagière n'en dessine aucune fin : le mot de la fin *Allez, on jette les filets (...) on rentre à la maison* ne laisse aucune place où l'enfant dirait sa satisfaction ou sa frustration. Surtout, le lecteur n'est pas instruit de l'identité des voyageurs, le texte distille quelques rares indices :

- *Dis, Maman, ils sont arrivés par la mer ?*

- *Ici, mon fils, tout le monde arrive par la mer.*

*(...) Ils auraient poursuivi leur route vers l'ouest et construit leur ville ailleurs. Mais voilà, même si elle a été détruite, reconstruite et encore une fois détruite, elle est bien là sur la colline.*

*(...) ... ils seraient partis toutes voiles dehors vers le large dans leur gros bateau.*

*(...) ... s'ils avaient été pêcheurs, n'est-ce pas mon garçon ! Mais c'étaient des marins.*

*(...) Si avec le vent du sud ils n'avaient pas vu notre montagne cornue, perdue, escamotée, disparue dans la brume de sable...*

*(...) Ils cherchaient la terre et, n'y voyant rien, peut-être qu'ils se sont dit : « Où sont-elles ces contrées accueillantes dont on nous a tant parlé ? On a dû se tromper dans nos calculs. » Ou bien ils n'avaient jamais entendu parler de quoi que ce soit, ils naviguaient vers l'ouest, c'est tout.*

*(...) Les marins avec la brise de terre auraient humé les senteurs d'herbe mouillée, de thym, de menthe sauvage.*

*(...) Et la reine, sur le pont du bateau, a appelé : « Capitaine ! Ordonne à tes matelots de jeter l'ancre, notre voyage est terminé. » Ils se sont installés sur la colline, juste en face de la montagne à deux cornes.*

C'est tout.

Des marins, venus de l'est, attirés par des légendes, dirigés par une reine, venus pour fonder une ville en face d'une colline à deux cornes, dans un pays susceptible de connaître des vents de sable et d'accueillir thym et menthe sauvage.

Il faut une culture solide pour résoudre la devinette, culture qu'on ne peut pas raisonnablement espérer d'enfants de l'école élémentaire. Dans l'album, la solution est apportée par un autre texte, bref, placé à la fin du livre. *La légende raconte qu'au IXe siècle av. J.-C., la princesse Élissa, surnommée Didon l'errante...* suit le récit de la fondation de Carthage.

Le texte propose ainsi un double problème : que veut obtenir l'enfant de sa mère ? de qui parlent-ils ? Et plus fondamentalement, une énigme : que veut nous faire partager l'auteur qui propose à notre lecture un pareil texte ?

Du point de vue d'une acculturation, ce texte met en scène une « lecture » d'une légende. Le maître peut vouloir initier à un accès à cet univers qui n'est ni merveilleux ni fabuleux, qui n'est pas non plus la maîtrise d'une information historique : le livre propose d'y voir, comme dans beaucoup de légendes étiologiques, la trace de l'humanisation d'un paysage.

À supposer que le maître veuille retenir ce texte comme support pour éduquer le goût de lire, il retiendra un double objectif : Que les élèves entrent dans le jeu des personnages, d'une part, dans ce jeu de questions / réponses qui reste sans réelle conclusion. Qu'ils entrent d'autre part dans le jeu de l'auteur, qui cèle l'antécédent des anaphoriques *ils* parcourant tout le texte. Entrer dans le jeu, cela ne signifie pas établir une totale transparence. Réduire le texte à une devinette<sup>1</sup> serait passer à côté de la rêverie météorologique, de la quête des origines, de l'appel à la figure maternelle... Entrer dans le jeu, c'est percevoir l'enjeu, et jouer sa partie. Ici, c'est investir le « trou » du texte de sa propre rêverie, de sa propre quête...

À supposer que le maître veuille retenir ce texte comme support d'apprentissage de la lecture, il visera la saisie de la cohérence textuelle qui pose chaque épisode comme une variation météorologique supplémentaire, la saisie des moyens pour montrer l'évolution des personnages à travers les interactions verbales dont le texte fait sa matière, la saisie de cette technique d'écriture qui diffère une information dont les personnages disposent. Pour peu qu'il envisage un travail dans sa classe, il envisagera un déroulement qui fera toute sa place à la parole des élèves, en sorte d'accompagner

un étonnement, une recherche, une découverte, pour servir l'œuvre, loin de l'« exploiter ». Qui favorisera une réserve du maître et qui le dispensera de faire état de sa propre lecture. Et qui fera leur place aux tâches problématiques qui amèneront la stabilisation de l'accès aux moyens langagiers de ces effets, pour que les élèves construisent des savoir-faire à cette fréquentation.

Dans une classe de C.M.1,<sup>2</sup> l'enseignante décide d'entrer dans l'œuvre par une lecture puzzle : elle segmente le texte selon les différents échanges, conformément à la déclinaison météorologique. Il s'agit que les élèves s'appuient sur l'évolution des personnages pour reconstituer l'ordre du texte. Ainsi, on espère ménager une liberté d'entrée dans l'œuvre. De fait, les élèves ont réalisé la tâche en s'appuyant sur leur perception de l'évolution de la mère, qui entre peu à peu dans le jeu. Un autre argument, secondaire, fut la saisie des désignateurs de l'enfant dans la bouche de la mère : la solennité de *mon fils* s'opposait à la connivence du *mon amour* final.

La deuxième séance fut donc consacrée à un travail pour resituer dans le texte cinq désignateurs (*mon fils, bêta, fiston, mon garçon, mon amour*). Le but était que les élèves stabilisent leur repérage du jeu et de la manière de la mère

<sup>1</sup> Il y a loin d'une devinette à une énigme. La devinette est comme un problème cruciverbiste, un jeu d'esprit. Elle propose d'identifier le référent d'une définition inattendue. Il y a du plaisir à résoudre une devinette, celui de goûter après coup la pertinence de la définition, celui d'avoir remodelé ses connaissances encyclopédiques pour contourner l'obstacle de l'incongruité. Le petit pois n'est plus un légume potager et comestible mais une forme géométrique qui monte, descend, monte, descend, monte, dans son ascenseur très beckettien... L'énigme est une devinette dont la réponse ne se trouve pas dans la connaissance du monde mais dans son fonds propre, dans une conscience de soi-même. L'énigme n'est pas incongrue, c'est son origine qui n'appartient pas à un univers déjà humanisé. La Sphinge, monstre de l'imagination, pose sa question à Œdipe qui ne peut répondre que : « C'est moi. » Un moi petit qui marche à quatre pattes, un moi de maintenant qui marche sur deux pieds, un moi vieux et aveugle qui s'appuiera sur un bâton de vieillesse... Le malheur d'Œdipe, c'est d'avoir pris pour une devinette ce qui était une énigme, c'est d'avoir formulé : « C'est l'homme » sans se reconnaître dans cette humanité-là, c'est d'avoir traité en jeu d'esprit ce qui demandait à se déployer sur toute la longueur de sa vie. Un parricide et un inceste pour avoir confondu *play* et *game* : dans la tradition grecque, Œdipe est puni pour son orgueil intellectuel.

Notre texte, avec son « blanc » vertigineux, offre un écran vierge à la fantasmagorie de tout un chacun. Et, comme toujours fait un texte littéraire, il insère l'énigme dans un contexte où elle se déploie. Le jeu consiste à percevoir les règles de la lecture pour mieux se confronter à ce qui est représenté. Un *game* au service d'un *play*, une devinette au service d'une énigme.

Une question se pose à propos de nos trop fréquentes questions de compréhension : sont-elles devinettes ou énigmes ?

<sup>2</sup> Il s'agit de la classe de Véronique Sudre, école Nestor Perret à Clermont-Ferrand.

de s'y abandonner tout en protestant de son refus. À cette occasion, les élèves revisitent un savoir sociolinguistique sur les hypocoristiques, mais ils constatent que ce personnage n'a pas de nom qui l'individualiserait. Et c'est presque subrepticement qu'à cette occasion, un enfant signale qu'on ne sait pas non plus qui sont les mystérieux *ils*...

La troisième séance pose pour tâche de réunir tout ce qu'on peut savoir sur eux. Le but est que les élèves entrent dans le jeu de l'auteur, et que celui-ci éclaire en retour celui entre les personnages. Ils développent alors plusieurs hypothèses. L'un veut comprendre que la reine d'Angleterre - la seule reine qui pour lui ait de la consistance ? - partirait découvrir une île de l'Atlantique, une autre élève envisage une fuite loin d'un pays en guerre, un troisième une expédition scientifique dont le modèle pourrait être Cousteau... L'indice de la fondation d'une ville ne déclenche rien de particulier, le vent de sable, sans parvenir à la détruire, réduit l'impact de l'hypothèse de la reine d'Angleterre. Il est clair que les élèves ne disposent pas du savoir de référence pour dénouer la devinette. On explore à ce moment les illustrations, le titre (que les élèves ne connaissaient pas encore), la quatrième de couverture, les pages de garde... En vain...

Aussi la quatrième séance se donne-t-elle ce but. Les élèves sont confrontés à quatre versions de l'épisode légendaire : l'extrait de l'album, bien sûr, le récit qu'en fait Vénus à Énée (au chant I de *l'Énéide* de Virgile), un extrait des *Récits et légendes de Carthage* (collection Folio Benjamin), le récit fait dans le guide touristique de la *Tunisie* (Gallimard). Le maître a lu ces différents textes, et lors de l'échange qui suit, le rapprochement avec *Dis-moi*, qu'ont opéré certains élèves, convainc peu à peu toute la classe. Mais auparavant, les enfants avaient constaté que tous rapportaient la même histoire, avec des variantes. Ensuite, l'enseignante indique les titres des différents ouvrages d'où les textes étaient tirés. Les élèves manifestent leur surprise d'y voir figurer un guide touristique : ils découvrent le caractère transtextuel d'une légende.

Enfin, après un délai suffisant pour qu'une élaboration personnelle ait pu se développer dans la mémoire des élèves, la cinquième séance se donne pour but d'aider les élèves à poser le problème d'interprétation, tant du jeu des personnages que de celui de l'auteur. L'enseignante propose alors à chaque élève de choisir entre trois résumés celui qui « va le mieux avec [s]a lecture » :

- Résumé A : *C'est l'histoire d'un enfant qui veut que sa mère lui raconte la légende de la fondation de Car-*

*thage dans le détail. Il veut la connaître bien exactement.*

- Résumé B : *C'est l'histoire d'un enfant qui pousse sa mère à jouer : elle serait la Reine Élixa, et ils seraient en train d'arriver pour fonder Carthage.*

- Résumé C : *C'est l'histoire d'une légende, celle de la fondation de Carthage dans un lieu agréable. De nos jours encore, un enfant et sa mère, qui vivent sur les lieux, s'en souviennent.*

Les élèves ont ainsi à clarifier le rôle identitaire de l'anamnèse. À découvrir que la mère est sommée d'attester cet état du monde, que ce coin de la planète, avec son climat, est désirable, que la légende fabuleuse elle-même l'atteste, et que celle-ci est authentique. Le résumé C a troublé certains élèves : selon eux, il ne fallait pas dire ce que le texte dissimulait, il ne fallait pas mentionner Carthage. C'est à la lumière du débat alors ouvert que les élèves identifient le procédé de rétention d'information comme le plus adéquat pour servir l'effet perçu : placer le lecteur comme témoin de cette attestation, et conforter ainsi le postulat de départ, que la Tunisie est une terre aimable.

Finalement, un prolongement est envisagé (mais non encore réalisé) qui confronterait ces enfants de Clermont-Ferrand avec des récits - histoire locale oblige - de la bataille de Gergovie (celui de César, bien sûr, et des extraits de guides touristiques, de textes explicatifs...).

Au long de cet itinéraire intellectuel, les enfants ont vécu des moments de plaisir cognitif à dénouer les problèmes peu à peu saisis. Ils ont fréquenté un procédé d'écriture, en ont perçu un sens, ont stabilisé leur savoir sur les désignateurs de personnage, ont découvert le statut d'une légende (qui leur est ainsi apparue comme tout autre chose qu'un conte) et de ses variations, etc.. Ils ont appris quelque chose de cette activité complexe qu'est la lecture. Ils ont aussi découvert combien les paysages pouvaient être parlants quand on connaissait les légendes, par tradition familiale, par les récits antiques ou contemporains, ou plus modestement grâce aux guides touristiques.

Les conditions de possibilités tiennent au talent pédagogique de l'enseignante, à l'ingéniosité du dispositif didactique choisi. Elles tiennent aussi à ce que l'enseignante a su anticiper la difficulté débordante et la fragmenter en problèmes traitables : qu'il s'agit d'un jeu imaginaire, identitaire entre les personnages, qu'il s'agit de voyageurs qui apparaissent mystérieux mais ne le sont pas tant que ça, qu'il s'agit d'une devinette faite au lecteur, lequel se trouve

du même coup jouer à ce même jeu identitaire... Elles tiennent enfin à ce que l'enseignante a ménagé des phases intermédiaires de compréhension : identification des pressions exercées par l'enfant sur sa mère et des réticences de celle-ci, identifications des indices qui permettent d'élaborer un référent au discours des personnages, identification des enjeux du propos de l'auteur. Il va de soi que seule une connaissance des élèves permet ce calcul stratégique. C'est l'évaluation par le maître des ressources dont disposeront les élèves pour résoudre les tâches problèmes qui l'autorise à les risquer.

Se repose alors la question de l'endurance. Déontologiquement, il convient que le travail proposé aux élèves vise à redoubler les effets du texte, et non pas à les disqualifier ou à les négliger. Il convenait ici de ne pas réduire le texte à un pur jeu de devinette, mais de laisser opérer l'énigme. Didactiquement, il faut que les procédés soient saisis comme des moyens au service d'un projet narratif et non comme autant d'illustrations de cas de figure. Il convenait ici que la rétention du référent des *ils* apparaisse comme la solution d'un problème d'écriture pour mieux identifier le lecteur au projet du personnage enfantin, et non comme une coquetterie d'expression arbitrairement élue. C'aurait été impossible auprès d'élèves trop engoncés dans le souci d'identifier un référent, ils en seraient restés à la relation entre le fils et sa mère puisque c'étaient là les référents qu'ils identifiaient, ou alors ils n'auraient pas accepté de suspendre la réponse à la devinette et le maître aurait été dans l'obligation de court-circuiter le cheminement vers la compréhension. Ce n'était donc pas possible dans un contexte où aucune image (ici, celle de la reine d'Angleterre sur son Drakkar, celle d'un gouvernement en fuite ou celle du bathyscaphe de Cousteau) n'aurait permis de stabiliser le problème de lecture et, stabilisé, de le rendre soluble.

Quand nous choisissons un album comme support d'un travail de lecture, il nous faut avoir un regard sur les étapes intermédiaires qui permettent d'endurer le doute, de laisser travailler cette part obscure du lecteur qui ajuste et réélabore ses formats de réception, et de laisser émerger progressivement des indices qui n'avaient pas été dès l'abord prélevés. Une présentation prématurée serait celle qui obligerait les élèves à traiter le texte sans accéder à l'énigme proposée, ou à en disqualifier les stratégies pour y comprendre quand même, d'urgence, quelque chose.

*Pierre SEVE*