



HAL
open science

Subjectivité, mémoire et oubli dans des reformulations différées Contribution à une définition de la notion de classique

Pierre Sève

► **To cite this version:**

Pierre Sève. Subjectivité, mémoire et oubli dans des reformulations différées Contribution à une définition de la notion de classique. Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 2: Affects et temporalités. , Presses Universitaires de Namur, pp.239-248, 2017, Diptyques. hal-01673843

HAL Id: hal-01673843

<https://hal.science/hal-01673843>

Submitted on 1 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Subjectivité, mémoire et oubli dans des reformulations différées Contribution à une définition de la notion de *classique*

Pierre Sève
Université Blaise-Pascal, ESPE de Clermont-Auvergne,
Laboratoire ACTé (EA 4281)

1. Introduction

Depuis plus d'une décennie, depuis le colloque de Rennes consacré au *Sujet Lecteur* en 2004, voire depuis l'ouvrage sous la direction de C. Tauveron *Lire la littérature à l'école* paru en 2002, la didactique de la littérature a mis en avant l'activité subjective du lecteur. L'insistance sur les investissements sensibles, idéologiques ou psycho-affectifs, même si ceux-ci sont pris dans les mailles des jeux de l'intersubjectivité à l'intérieur d'une communauté interprétative, laisse dans l'ombre les finalités traditionnelles : transmettre un patrimoine, faire accéder à une culture commune... Tout se passe comme si le souci d'éduquer les individus à une lecture sensible entraine en tension avec le poids d'une initiation à la tradition. De fait, la didactisation de la réception s'est construite et développée en réaction à la rhétorique de l'admiration et à l'imposition du sens reçu, en réaction à la connivence culturelle qui posait comme une évidence l'intérêt de telle ou telle œuvre du répertoire ; la mission dévolue à l'école demande néanmoins qu'on tente d'articuler la subjectivité de la lecture et le rôle que cette même lecture est appelée à jouer parmi les citoyens (et lors des examens de certification) après qu'elle a été achevée : si l'on enseigne la littérature c'est aussi pour diffuser des modèles de langue et pour garantir une culture commune. Il s'agit bien sûr d'apprendre aux élèves à manipuler ces objets que sont les œuvres littéraires, à leur donner sens et à réagir à leurs propositions, il s'agit aussi de les doter d'un corpus de références et de savoirs valides en dehors de la petite communauté de la classe. Dans l'enseignement des sciences expérimentales, il y a à penser le saut épistémique entre les bricolages et tâtonnements de la paillasse et le savoir institutionnalisable ; symétriquement, en littérature, il y a à penser la relation entre ce que produisent des lectures subjectives, singulières, idiosyncrasiques - fussent-elles corroborées par l'adhésion d'une classe - et ce qui circule dans la société sous le nom de Flaubert, de Duras ou de Bonnefoy. Le dispositif que nous présentons ici nous semble susceptible d'alimenter cette réflexion.

2. La reformulation synthétique différée

Ce dispositif a été expérimenté dans plusieurs classes de Cours Moyen 2 (élèves entre 10 et 11 ans), nous retenons ici l'exemple de deux classes.

L'une a lu au premier trimestre *Le Musicien de l'ombre*, un conte de Claude Clément qui raconte l'invention de la chasse aux appeaux et celle de la musique dans une préhistoire de fantaisie. Cette lecture avait enrôlé la classe au point que la maîtresse a envisagé une exploration plus approfondie de l'univers de l'auteur¹. Au mois de février, afin d'activer à nouveau l'intérêt et la curiosité des élèves, elle a proposé cette consigne : "Écris l'histoire du *Musicien de l'ombre* comme tu t'en souviens maintenant." Les élèves n'avaient pas relu le

¹ Il est rendu compte de ce travail dans Tauveron 2002, p. 179, 189 et p. 246.

livre ni n'en disposaient au moment d'effectuer cette tâche, il s'agit donc non pas d'un résumé ni d'un rappel de récit comme on le pratique parfois pour travailler les processus de compréhension. Nous recourons donc à l'appellation de "reformulation synthétique différée" pour cet exercice qui n'a pas de nom bien attesté.

La seconde classe a lu le roman de Florence Reynaud *Taïga* au mois de février². Il s'agit d'une histoire d'enfant perdu dans la taïga, recueillie par une louve en mal d'enfant et finalement sauvé par un trappeur qui recherchait la louve mais qui lui fait finalement grâce en récompense de ses soins maternels. En mai, le maître a donné à ses élèves la même consigne, dans le dessein explicite de mesurer ce qui avait sédimenté dans leur mémoire, ce qu'avaient distordu les forces de l'oubli, ce qui s'était effacé... De la même manière, les élèves n'avaient pas procédé à une quelconque relecture de l'œuvre de Florence Reynaud, et ils n'en disposaient pas lors de l'écriture de leur texte. Pour mieux documenter encore sa prise d'information, le maître a seulement demandé de compléter la reformulation par une phrase commençant par : "Le plus important pour moi, c'est..."

Dans l'une et l'autre classes, il a été rendu compte aux élèves de leur travail par la confrontation de quelques uns des textes produits. Entre temps, ils avaient pu relire les œuvres dont ils avaient reformulé l'histoire ; ils ont ainsi pu identifier les oublis et les modifications apportées. Ils ont aussi formulé les réflexions que ce travail leur inspirait sur l'acte lexique et sur le sens de l'activité de lecture.

3. Le "texte du lecteur"

Les textes produits manifestent maintes infidélités à l'œuvre lue et reflètent la maîtrise parfois incertaine des processus rédactionnels, mais ces écrits donnent à lire le travail de l'"oublieuse mémoire" (Supervielle), ils donnent accès à ce qui, d'une lecture, a pu se déposer dans la mémoire à moyen terme. Ces écrits, entre pastiche et restitution, manifestent, en quelque sorte, un "texte du lecteur" en un sens à peine métaphorique, qui actualise davantage que les investissements du moment même de la lecture, puisqu'il porte (parfois) les traces de l'inscription dans la "bibliothèque intérieure" (Bayard, 2007).

Voici deux des trois textes retenus pour le travail collectif dans la classe où avait été lu *Le Musicien de l'ombre*. Nous avons remis l'orthographe à la norme, puisque notre propos ne prend pas en compte d'éléments orthographiques. En revanche, nous avons mis en lettres grasses les mots empruntés au texte de Claude Clément, en lettres italiques les passages qui s'inspirent de son style, et nous avons souligné les passages qui constituent une déformation de l'histoire. Voici la reformulation de Karen :

C'était dans la nuit des temps. Un matin un enfant *décida* d'aller à la chasse avec des hommes. Le *chef* de la tribu s'appelait "**l'homme aux yeux couleur de ciel**". Donc, ils décident d'aller à la chasse.

Dans la forêt **l'homme aux yeux couleur de ciel**, *d'un coup de silex*, coupa un morceau de roseau et en fit une flûte. Il en joua et en jouant il fit venir des *canards*. *En voyant le sang dans les marécages* il arrêta de jouer. Les hommes l'ont abandonné car il refusait de jouer.

L'homme aux yeux couleur de ciel se mit accroupi sur un rocher et joua, aveuglé **par la lune**. L'homme tremblant **de peur** vit *son* jeune enfant arriver et ils *rentrèrent*.

² Il est rendu compte de ce travail dans Sève 2015, *passim*. La classe dont il est question y est désignée comme classe A.

Karen remodèle l'intrigue. Pour une part, elle conserve quelques expressions, elle maintient la scène spectaculaire où, d'abord accroupi, l'homme se dresse face à la lune au moment qu'il se met "à composer des sons, à inventer des cadences, mêlant des bruits nouveaux aux cris des animaux" ; elle imite quelque chose du style de Claude Clément, par exemple dans l'antéposition de compléments circonstanciels. Pour une autre part, elle simplifie : elle escamote le rite initiatique et suppose une libre décision à l'enfant ; elle invente une relation simple de filiation entre l'homme et l'enfant ; elle nomme les oiseaux qui restaient indéterminés et facilite ainsi une élaboration mentale ; elle néglige l'invention de la musique (dans le conte, cette invention dans la nuit s'opposait nettement à l'usage du roseau comme appau). Par ailleurs, elle tranche dans des débats menés en classe lors de la lecture et elle fait de l'homme aux yeux couleur de ciel le chef de la tribu, alors que le conte lui alloue plutôt un rôle sacerdotal. Cette déformation suggère que Karen est sensible à l'aspect "génial" de cet homme si singulier, inventeur d'un art capable de "vaincre la peur et les ténèbres", au point qu'elle n'hésite pas à le constituer aussi comme chef. Peut-on y voir l'influence d'une rêverie idéologique intéressée par les guides politiques charismatiques ?

On constate un parcours comparable chez Patrick.

Il était une fois un homme qui partait pour sa première chasse (cette histoire se passe à la préhistoire). Lors du chemin, il observait comment les adultes faisaient pour chasser. Quand ils (c'est une tribu) arrivèrent, ce petit débutant s'assit sur une pierre et coupa avec son couteau un morceau de roseau pour le transformer en flûte. Le petit débutant en fit sortir un son. Les oiseaux, **trompés par** ce bruit, s'approchèrent et la tribu *avec leurs frondes et lances transpercèrent* les oiseaux. La tribu, *pleins d'étonnement*, demandai(en)t au débutant de recommencer. Mais le débutant triste de ce qu'il a fait ne voulut pas. Alors la tribu s'énerva et le débutant eut peur alors il s'enfuit. La tribu le chercha pendant longtemps, mais après elle l'abandonna. Quand la nuit était tombée le débutant eut peur du noir, *peur des chants effrayants*, alors pour se rassurer, il joua quelques sons de sa flûte. C'est à ce moment-là qu'apparut un petit garçon, il le ramena chez eux. La tribu fut désolée de ce qu'elle a fait alors elle promit de ne plus jamais recommencer.

Au titre de l'influence du style de l'auteur, on range aussi l'usage des appositions. Cependant, les déformations ne se comprennent pas seulement comme une simplification, la relation de filiation devient ici une superposition sinon une confusion. Il semble bien qu'ici Patrick conforme le souvenir qu'il a de l'histoire à ce qu'il aurait voulu lire : une tribu hantée de scrupules moraux, qui renonce à toute forme d'exclusion ; un unique support d'identification (le "petit débutant") où se combine la figure de l'enfant prêt à toutes les initiations (celle à la chasse, et celle à la musique) et la figure de l'homme sensible, en lien avec la lumière et avec la nature, qui invente l'art musical.

Ce même mouvement de conformation aux enjeux idéologiques espérés (qu'on se gardera de trouver "bien pensants" eu égard au jeune âge des élèves) était déjà présent dans la fin heureuse que ménageait la reformulation de Karen. Le conte de Claude Clément s'achevait, lui, sur une simple mise en route...

Dans la classe qui a lu *Taïga*, on constate des phénomènes similaires : conformation aux investissements de lecture, simplification, influence du style.

Voici la reformulation de Pauline :

C'est l'histoire d'Ivan, un jeune garçon russe qui était de nature très timide et qui n'aimait pas jouer aux jeux de guerre. Il vivait avec ses parents, son père et sa mère Ana. Son père trouva du travail dans une ville où la vie n'était pas facile pour un petit garçon, lui avait dit son père. Alors il était

parti. Parti chez son oncle et sa tante. Il allait pouvoir traverser la **belle Taïga**, avait rajouté sa maman. Quelques jours plus tard, il partit la *peur au ventre*. C'était la première fois qu'il prenait l'avion *comme un grand*. Il prit l'avion, mais un drame se produisit. L'avion s'était écrasé. L'enfant avait posé ses petites mains sur ses yeux.

Quand il se réveilla, il était tout seul, un **grand vide se logeait** dans sa tête. Il avait perdu connaissance. Il **errait** comme une *âme en peine*. Jusqu'au jour où il rencontra **Louve** (une jeune Louve qui était elle aussi seule). Il la prenait pour une chienne.

Petit à petit, les souvenirs revenaient.

Un beau jour, un homme, Nicolai (chasseur), qui cherchait ses *pièges à bêtes* découvrit l'enfant et l'emmena chez lui. L'enfant fut sauvé et Louve rejoignit la meute qu'elle *regardait s'éloigner* chaque jour.

Selon moi, le plus important c'est la gravité de cette histoire, l'enfant qui disparaît, il se retrouve seul, perdu dans la Taïga. Mais c'est aussi la douceur de cette histoire. Vous vous demandez ce que je veux dire ? Eh bien, l'auteur raconte cette histoire avec de la grâce... Et ça passe aussi comment l'auteur raconte l'histoire.

Cette reformulation est largement conforme à l'intrigue du roman. On peut souligner la qualité de la langue de cette élève, qui lui permet de trouver des expressions qui s'accordent bien avec l'univers créé par Florence Reynaud. On constate aussi l'ajout d'une notation inventée : celle des mains posées sur les yeux. Enfin, on notera l'engagement de l'élève dans la tâche, et en particulier l'adresse au lecteur qui introduit un commentaire métatextuel. Cette reformulation, pleine d'échos de l'histoire lue, manifeste combien le roman est entré en résonance avec les appétits subjectifs de Pauline. Celle de Lola est plus sobre.

C'est l'histoire d'Ivan un jeune garçon de 8 ans qui va pour aller dans sa nouvelle maison, *de l'autre côté* une louve qui vit seule depuis que ses louveteaux ont disparu et de son mâle qui s'est enfui et *de l'autre côté* Nicolai un chasseur âgé qui vend ensuite les *peaux de ses victimes* pour vivre. Ces trois vies se *rejoignent* et n'en font qu'une et belle histoire.

Le plus important, selon moi, c'est que si Ivan n'avait pas perdu connaissance, il n'aurait pas survécu car il aurait eu peur de la louve, aurait crié et peut-être qu'elle l'aurait mangé à cause de la faim qui la faisait souffrir et Nicolai n'aurait pas compris qu'il avait un cœur. Grâce à la perte de connaissance d'Ivan les trois personnages ont ressenti de l'amour.

On voit que Lola s'ingénie à exposer la construction particulière du roman, qui juxtapose les points de vue des trois protagonistes. Elle note comme importants des ressorts cruciaux de l'intrigue ; son "texte du lecteur" est, davantage que celui de Pauline, conforme aux investissements ordinaires dans la lecture enfantine : attention à l'intrigue, attachement à la concorde. Est moins ordinaire la simplicité avec laquelle Lola fait état d'une lecture on dira sentimentale et qui témoigne d'une atmosphère de classe particulièrement agréable.

4. Confrontation avec l'œuvre authentique

Les commentaires échangés après la lecture des reformulations (le *verbatim* de ces échanges est fourni en annexe), à un moment où les élèves ont eu tout loisir de relire les œuvres naguère étudiées, manifestent la façon dont sont reçues les déformations opérées. Il convient, bien sûr, de ne pas négliger le poids des options personnelles des enseignants et la manière dont eux-mêmes conçoivent le travail de la mémoire. Cependant ces débats et les positions défendues par tel ou tel élève peuvent témoigner des tensions actives dans la perception des écarts constatés.

4.1. La déformation comme défaillance

Le premier commentaire, le plus prégnant et le moins inattendu est celui met en avant la fidélité à une littéralité. Le terme de *se tromper* (en A1, A6, A14, A23, C18) assimile la tâche à une restitution qui aurait dû ne pas *déformer* (C14). L'erreur dite ainsi est mise d'abord sur le compte d'une défaillance de la mémoire comme en A8 : *C'est qu'on se souvenait pas très bien* ; A11 : *ils se sont plus bien rappelé* ; A25 : *j'avais oublié que c'était pas ça* ; C 14 : *je me rappelais plus très bien*. L'infidélité est ailleurs qualifiée d'*invention* (B10, B15, C4) quand elle consiste dans un ajout, d'un épisode (Pauline) ou d'un commentaire (Lola).

Cependant, dans tous les cas, l'erreur est faite de bonne foi et relève d'une sorte d'illusion de lecture (Louichon, 2009). À ce titre, elle sollicite l'attention. Sous l'influence des enseignants, les élèves consentent à envisager d'une autre manière ces déformations.

4.2 La déformation comme complètement

À propos du *Musicien de l'ombre*, la relation entre l'homme singulier, un peu en marge de sa tribu, inventeur de la musique, et l'enfant, image de l'avenir, qui devait être "initié", joue un rôle central dans la mise au jour des enjeux de ce récit, lequel raconte comment l'humanité aurait fait l'acquisition d'un art capable de vaincre "la peur et les ténèbres" (ou, comme l'avaient dit les élèves en réduisant l'hypallage : "la peur du noir"). Aussi, la déformation qui assimile l'un à l'autre ou celle qui les rapproche par une filiation paraissent finalement conformes à une intention que la classe prête à l'auteur, en A12 : *Ouais, c'est pas dit, mais euh... ça aurait pu être dit. Non ?* et en A13 : *C'est un peu dit quand même, non ? Hein, maîtresse, c'est un peu dit ? C'est un peu dit ?* En quelque sorte, les élèves sont prêts à considérer qu'ici les distorsions expriment ce que le récit laissait implicite, que la lecture ainsi exprimée fonctionne comme un complètement du texte (Eco, 1985).

4.3. La déformation comme réponse à une économie de la mémoire

Depuis longtemps, les maîtres de Maternelle utilisent le rappel de récit pour accéder à la représentation que leurs élèves se font de l'organisation d'un récit. Les reformulations recueillies ménagent elles aussi un regard sur ce qui structure à plus long terme la mémoire d'une histoire.

À propos de *Taïga*, la mention de l'enfant dans l'avion au moment de l'accident donne corps, là aussi, à un élément que le roman n'explique pas mais que le lecteur peut inférer rétrospectivement, en se fondant sur son identification au personnage. Pauline complète ici le texte d'une image mentale dont le récit ne donnait aucune esquisse, qu'il ne supposait pas même puisqu'il débute *in medias res*, et que cette scène se situerait en amont du premier événement de l'intrigue qui soit raconté. C'est le travail de la mémoire qui a réorganisé la matière fictionnelle et l'a conformée au modèle de récit tel que l'a conçu la lectrice. En quelque sorte, sa mémoire a organisé chronologiquement les éléments, et elle n'a pas laissé vide la place du malheur qui a précipité l'enfant en pleine taïga.

Semblablement, quand Lola élargit le motif de l'amour au personnage du trappeur Nicolaï, elle "tire" comme le dit un camarade (C10) un peu l'histoire à elle. De fait, il est difficile de considérer que les relations entre le trappeur et la louve, voire entre le trappeur et l'enfant, soient imprégnées de la même coloration affective que celles entre la louve et l'enfant. Lola énonce elle-même le mécanisme de sa mémoire en C14 : *Pour moi, ben, c'était... je me rappelais une histoire qui m'avait bien plu parce que... parce qu'elle était émouvante. Voilà*. Toute narration comporte une dimension intégratrice, et celle-ci est particulièrement mise en œuvre dans ce roman "en puzzle" comme le lecteur doit combiner les trois points de vue pour accéder à la trame événementielle ; Lola renforce - ou peut-être caricature - cette puissance

intégratrice en rangeant le destin des trois personnages sous le même enjeu d'une promotion de l'amour dans les circonstances les moins vraisemblables. Ici aussi la distorsion constatée semble manifester une confiance dans la structure des histoires telle que se la représente la lectrice.

4.4. *La déformation comme marque d'apparementement intertextuel*

Karen transforme l'enfant en fils du musicien de l'ombre ; elle reconnaît son infidélité mais elle tente de justifier l'opération. Elle avance l'expression de "fils spirituel" qu'elle emprunte au commentaire qu'avait fait la classe d'une autre lecture : si cette expression était recevable à propos de la relation entre l'enfant et l'adulte dans *Feng* de Thierry Dedieu, alors elle doit l'être aussi à propos du *Musicien de l'ombre*. Elle ne développe pas ce qu'il y a de commun entre les deux histoires, d'ailleurs sa formule suppose non pas tant une similarité des intrigues (il y a loin entre l'Asie et la préhistoire, entre la musique et les cerfs-volants, entre un conte étiologique et un conte zen...) mais plutôt une similarité entre des modes de réception : dans les deux cas, l'identification au personnage enfantin conduit au-delà de ce que le récit laissait entrevoir... Dans un cas comme dans l'autre, les enjeux éthiques, ces peintures de transmission sans apprentissage, sont puissants autant qu'énigmatiques. C'est probablement³ dans une même logique que Patrick apparente *Le Musicien de l'ombre* et *Le Masque de brume*.

4.5. *Les vertus d'une lecture rigoureuse*

En face de ces distorsions, il y aurait *la vraie histoire* (A15), *celle de l'auteur* (A17). À propos de *Taïga*, un élève en particulier, Jean-Charles, se fait le promoteur d'une fidélité stricte. Il y voit la condition des gains qu'on peut espérer à la lecture d'une fiction, en B19 : *Ben, le roman, ce qu'il y a de bien, c'est qu'on n'invente pas. C'est qu'on nous explique. C'est pour ça qu'il y a des trucs géniaux, des trucs qu'on n'y croirait pas... Louve et Ivan, par exemple. On n'y invente pas ! Si on se met à inventer, ça devient n'importe quoi... Jean-Charles va plus loin que la défense de la position scolaire habituelle, qui veut que toute lecture puisse être étayée par le recours au texte, par l'établissement d'un texte objectif et incontestable. Il énonce ici une sorte de théorie de la littérature : la dimension fictive, le caractère seulement vraisemblable des récits est contrebalancé par la puissance de l'énonciation elle-même (*on nous explique*) et permet d'accréditer des éléments peu vraisemblables, mais souverainement parlants, des *trucs géniaux*. Mais pour ne pas ruiner l'autorité de cette énonciation, il est impératif d'exercer une docilité scrupuleuse. *Si on se met à inventer, ça devient n'importe quoi*, la vraisemblance ténue s'estompe, l'improbabilité de l'affection d'une louve et d'un enfant perdu, le *truc génial*, devient une sornette, la fiction une supercherie.*

5. Pour une définition du "classique"

Jean-Charles fait ici preuve d'une capacité métalexique inattendue chez un élève de son âge (11 ans). Ce faisant, il cadre l'exercice de la lecture comme une opération d'altération (Sève, 2015), où le lecteur peut être conduit à rencontrer du nouveau, voire à reconfigurer ce qu'il pensait avoir à sa disposition, à la condition de se soumettre à l'autorité de l'œuvre. Son

³ Ce point est plus délicat à interpréter, car le récit de l'enfant qui part en quête d'un bois pour faire un masque ne présente pas de similitude évidente. Il n'y a qu'un personnage de piroguier qui aide le héros et qui pourrait à la rigueur évoquer une figure paternelle...

propos est certes éloigné de la b n volence des enseignants, son ton est même cassant : *On peut toujours relire, non ? Là, le livre,  a bouge pas*. (C16). Mais son argument, qui pose la permanence de l'objet linguistique qu'est un texte comme garant des gains qu'on peut en espérer, fait mouche. Le maître, pour sauvegarder la légitimité des déformations de l'oublieuse mémoire, en est conduit à évoquer la variabilité des lectures successives... Et de fait, les reformulations du *Musicien de l'ombre* sugg raient bien quatre temps : celui d'une lecture naïve où l'homme aux yeux couleur de ciel et l'enfant sont deux personnages distincts ; celui d'une lecture perspicace où ces deux personnages présentent deux figures conjointes de l'avenir de l'humanité ; celui de la reformulation où les deux se confondent abusivement ; celui du commentaire où la formule de "fils spirituel" motive la conjonction sans la diluer dans une confusion. Et c'est un critère souvent avancé pour identifier les textes "classiques" : ce sont ceux qui se laissent relire, ceux qui traversent le temps en offrant continûment des points d'intérêt à des lectorats divers selon les époques.

Reste la question posée par l'enseignante de la même classe : *qu'est-ce que c'est, la vraie histoire ? Celle de l'auteur, ou celle que l'auteur voulait qu'on lise ?* Ce qui est probablement visé, c'est une promotion des droits du lecteur, l'intérêt de ce que la lecture a construit et le jeu de la fiction littéraire qui vaut par les effets qu'elle produit. Mais la réponse apportée par les élèves ressemble fort à celle de Jean-Charles : *c'est pareil*. En effet, difficile d'imaginer, même si l'auteur a programmé que son œuvre soit complétée, qu'un auteur ait livré à l'édition un texte autre que celui qu'il a arrêté, ou que sa programmation d'un complètement à venir ne soit pas spéculative. Le fondement de ce calcul, le point commun entre l'auteur et le lecteur sur lequel anticiper raisonnablement semblables résonances ou inférences, ce sont les habitudes ordinaires de lecture, ce sont les régularités de la langue, ce sont les formes canoniques éprouvées et les régularités acquises au fil des textes fréquents, ce sont aussi les m eurs auxquelles se conforment les œuvres qu'on dit "classiques".

6. Conclusion

Tout enseignement de la littéraire connaît la difficulté d'articuler les droits du texte et les droits du lecteur, entre le souci de conduire les élèves à s'approprier les œuvres et celui de garantir aux interprétations une acceptabilité en dehors de la sphère de proximité, au delà du cercle de lecture que constitue la classe ; tout lecteur studieux de littéraire connaît cette même tension. Pour se prémunir du risque de "lévitation" (Tauveron, 2002), pour en prémunir les élèves, la connaissance des régularités de la langue et des formes génériques joue un grand rôle. On peut aussi s'appuyer sur ce que nous avons appelé ailleurs "la lecture des autres" (Sève, 1999), à savoir le témoignage de leçons élaborées en-dehors de la classe comme en manifestent les critiques, bien sûr, mais aussi les illustrateurs. Le dispositif des reformulations différées permet de faire vivre aux élèves l'expérience de la variation des lectures dans le temps ; il permet aussi de rendre plus visibles les objectifs de nourrissage culturel et linguistique qu'on poursuit à long terme quand on leur donne une œuvre à lire. D'autres pistes sont probablement envisageables. Mais il est sans doute de ne pas esquiver la difficulté, et de ne pas en dispenser les élèves ; il y va de leur compétence en gestation à entrer dans le jeu de la spéculation littéraire ; il y va, en quelque sorte, de la responsabilité de l'institution scolaire : ne peut-on faire en sorte, tout en évitant les projections incontrôlées aussi bien que la maltraitance cognitive, que ce qui se lit en classe, que les "classiques" parviennent à faire  cole ?

Bibliographie :

- BAYARD P. (2007). *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus ?* Paris : Minuit.
- CHABANNE, J.-C., & DUFAYS, J.-L. (2011). *Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques, Repères 43*. Lyon : institut français d'éducation.
- CLÉMENT C. (1994). *Le Musicien de l'ombre*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- DUBOIS-MARCOIN D (dir.) (2008). *Lire La Petite Sirène d'Andersen. Interroger la littérature autrement*, Lyon : INRP.
- ECO U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- LOUICHON B. (2009). *La littérature après coup*. Rennes : PUR
- REYNAUD F. (2005). *Taïga*. Paris : Pocket Jeunesse.
- ROUXEL A. & LANGLADE G. (dir.) (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- SÈVE P. (1999). La lecture des autres... *Le Chat de Tigali en classe de C.M.2. Lire écrire à l'école, 5-6*. Grenoble : CRDP.
- SÈVE P. (2002). Peut-on évaluer la lecture littéraire ? en ligne sur le site : <http://eduscol.education.fr/cid46317/peut-on-evaluer-la-lecture-litteraire%A0.html> (consulté le 22 janvier 2015)
- SÈVE P. (2015). *Littérature et conduites de classes*. Grenoble : ELLUG.
- TAUVERON C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? *Repères 31*, Lyon : INRP.

ANNEXES

Échanges après la lecture des trois reformulations différées du *Musicien de l'ombre*.

- A - 1 E Patrick, il s'est trompé. L'homme, ben, c'est pas le débutant, l'homme aux yeux couleur de ciel. L'homme aux yeux couleur de ciel, c'est lui qui invente la flûte. Il voulait pas apprendre la chasse.
- A - 2 M Oui, mais... Euh, cette erreur... est-ce qu'il y a pas dans les trois résumés... ? Regardez bien les trois résumés. On peut dire quoi ? Regardez les relations entre l'homme aux yeux couleur de ciel et l'enfant. On peut dire quoi, là, dans les trois résumés ?
- A - 3 E Ben... Y'a Patrick qui dit que c'est le même... Y'a Karen qui dit que c'est son fils.
- A - 4 M Oui. Et Charlotte ?
- A - 5 E Ben, Charlotte... Le fils – euh... le garçon, il devient comme le musicien.
- A - 6 E Ben alors, ils se sont tous trompés.
- A - 7 M Trompés ? Vous croyez ?
- A - 8 Charlot
te C'est ... euh... qu'on se souvenait pas bien.
- A - 9 Patrick Moi... Je veux dire : quand même, c'est important que l'enfant, il entend le musicien qui joue.
- A - 10 M Bon. Vous vous souvenez ? On avait dit : dans cette histoire il y a un début, c'est le début de la musique. Pour l'enfant, ça aurait dû être le début de la chasse, mais pour lui ç'a été le début de la musique. Vous vous souvenez qu'on avait dit ça ?
- A - 11 E Ouais, alors, euh... Patrick et les autres, ils ont fait comme si c'était...

- comme si c'était dit dans le texte. Ils se sont plus bien rappelé, hein, mais en fait c'est pas dit.
- A - 12 E Ouais, c'est pas dit, mais euh... ça aurait pu être dit. Non ?
- A - 13 E C'est un peu dit quand même, non ? Hein, maîtresse, c'est un peu dit ? C'est un peu dit ?
- A - 14 M Alors ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce qu'ils se sont tellement trompés alors ?
- A - 15 E Mais quand même ! C'est pas la vraie histoire !!
- A - 16 M Ouais, ouais... mais qu'est-ce que c'est, la vraie histoire ?
- A - 17 E Ben, c'est... c'est celle de l'auteur.
- A - 18 M C'est celle de l'auteur ou bien c'est celle que l'auteur il voulait qu'on lise...
- A - 19 E C'est pareil !
- A - 20 M comme... comme celle que Patrick, il l'a racontée ?
- A - 21 E C'est pareil, moi, je trouve.
- A - 22 [à Patrick] : Et qu'est-ce que tu en penses, toi ?
- A - 23 Patrick Ben, maintenant, moi, je pense... Je m'y suis trompé, c'est vrai. Peut-être... peut-être c'est *Le Masque de Brume*... j'ai fait comme dans *Le Masque de Brume*.
- A - 24 M Karen, tu veux dire quelque chose...
- A - 25 Karen Ben c'est... on avait dit que ça pouvait être son fils, puis c'était pas ça. Ça, j'avais oublié que c'était pas ça. Mais... mais... des fois on dit... on dit « enfant... »... euh... dans le conte, là, qu'on a lu l'autre jour... Euh... « fils spirituel ». Ça pourrait être ça, non ?

Échanges après la reformulation différée de *Taïga* produite par Pauline

- B - 1 E Waouh ! C'est super !
- B - 2 M Qu'est-ce que tu veux dire ?
- B - 3 E Ben, quoi... c'est beau, quoi... comme elle raconte.
- B - 4 M Les autres, là, vous êtes d'accord ?
- B - 5 E Elle a... elle a bien dit que... comme... comme l'enfant, il a peur.
- B - 6 E Oui ! Les mains sur les yeux !
- B - 7 E Mais ça y est, ça, les mains sur les yeux ? Je veux dire, ça y est dans le texte, ça ?
- B - 8 M Euh, non... Attends... Non... Je crois pas... On va relire.
- B - 9 [lecture du texte]
- B - 10 M Peut-être, elle l'a un peu inventé. Mais est-ce que c'est très important que... que ça n'est pas dans le texte ?
- B - 11 E Ben quand même ! Fallait pas inventer, fallait se souvenir !
- B - 12 E Ben, moi, je pense pas... je pense pas... que c'est pas grave, parce qu'elle dit bien tout... comme qu'il est tout seul, qu'il erre, qu'il a la tête vide... tout, quoi !
- B - 13 M Ouais... C'était pas du par cœur, hein ! Alors, Pauline, elle a ajouté ça, les mains sur les yeux.
- B - 14 E Ouais, je voulais dire... ouais... dans le roman, ben, y'avait pas l'avion... euh, je veux dire, ça y est pas, quand on est dans l'avion et qu'il va tomber, hein ?! Là, elle a carrément inventé.

- B - 15 Jean-Ch. Ben alors, si on peut inventer ce qu'on veut...
- B - 16 M Ah, Jean-Charles... Jean-Charles, qu'est-ce que tu veux dire ?
- B - 17 Jean-Ch. Si on peut inventer ce qu'on veut, ben, c'est plus la peine. C'est plus la peine de lire, hein !
- B - 18 M Même si ce qu'on invente, ben... euh... ça reste... ça reste dans le roman... ça complète et ça reste dans ce qu'il y aurait pu avoir dans le roman ?
- B - 19 Jean-Ch. Ben, le roman, ce qu'il y a de bien, c'est qu'on invente pas. C'est qu'on nous explique. C'est pour ça qu'il y a des trucs géniaux, des trucs qu'on n'y croirait pas... Louve et Ivan, par exemple. On n'y invente pas ! Si on se met à inventer, ça devient n'importe quoi...
- B - 20 M Oui, là, tu as raison... On respecte le texte et c'est comme ça qu'on apprend... comment tu disais ? ... des « trucs géniaux »...

Échanges après la lecture de la reformulation de *Taïga* produite par Lola

- C - 1 E Ah, ben, là, y'a rien d'inventé.
- C - 2 M Oui. Lola, elle n'a rien inventé. Mais est-ce qu'elle a bien dit ce qu'il y avait de... de « truc génial » ?
- C - 3 E Oui, elle dit bien la perte... euh... la perte de connaissance. Comme Ivan, il se souvient plus, ben euh... il peut prendre Louve pour un chien, et tout ça...
- C - 4 E Mais elle dit plus. Elle dit aussi... euh... Nicolaï, il ressent de l'amour. Là, je sais pas si c'est vraiment dans le livre. Elle invente pas un peu, là ?
- C - 5 E Ben non ! Hé ! Tu te souviens pas, ou quoi ?! Quand Nicolaï il voit Ivan... et qu'il tue pas Louve...
- C - 6 E Moi, j'aurais dit plutôt, euh... c'est... c'est quand il embrasse les sapins...
- C - 7 M Ah, tu te souviens de ça toi... "secrètement amoureux de Taïga". C'est ça, hein ? Il était "secrètement amoureux" et il embrassait les arbres.
- C - 8 E Ah, mais là, y avait pas besoin d'Ivan, de Louve et tout ça... Il était tout seul à ce moment-là.
- C - 9 E Moi... euh... je pensais à... quand il dit : "Petit, petit..." Quand il récupère Ivan...
- C - 10 E Ben, c'est pas bien net... Moi, je trouve, Lola elle a un peu tiré. Y'a Ivan, y'a Louve, là, d'accord, ces deux-là ils s'aiment. Alors elle a mis aussi Nicolaï dans le coup.
- C - 11 M Ah, toi, tu penses qu'il y avait Ivan d'un côté, Louve d'un autre côté... alors elle a mis aussi Nicolaï. C'est ça ?
- C - 12 E Oui, parce qu'ils font bien tous la course poursuite, mais... hein... pour l'amour... Nicolaï, c'est pas bien ça. Elle aussi, elle a un petit peu inventé. Pour que ça fasse une seule histoire.
- C - 13 M Et toi, Lola, t'en penses quoi ?
- C - 14 Lola Ben, moi... ben... En fait, peut-être que je me rappelais plus très bien. Pour moi, ben, c'était... je me rappelais une histoire qui m'avait bien plu parce que... parce qu'elle était émouvante. Voilà. Mais maintenant je vois bien... je vois bien que Nicolaï, c'était pas tout à fait ça. J'avais un peu déformé. Des fois, on se souvient plus très bien, hein.
- C - 15 M Oui. C'est normal. Ça arrive. Oui, oui. C'est même toujours comme ça... La mémoire, elle déforme un petit peu.

- C - 16 Jean-Ch. On peut toujours relire, non ? Là, le livre, ça bouge pas.
- C - 17 M Oui, oui. On peut relire. Mais des fois, la seconde fois, on lit pas tout à fait la même chose que ce qu'on avait lu la première fois. Le livre, il bouge pas, mais si... des fois, on fait attention à d'autres choses... Là, si Lola le relit, ben, elle lira peut-être autre chose que son idée d'une histoire où Nicolaï il est dans l'amour...
- C - 18 E Mais c'est pas toujours, hein ! Des fois, on se trompe pas ! On relit, c'est tout.