

APPRENDRE LA TOLERANCE GRACE AU TEXTE LITTERAIRE: DE LA COMPREHENSION LITTERALE A L'INTERPRETATION AXIOLOGIQUE

MARC WEISSER

Résumé – *La littérature de jeunesse sert ici à induire dans deux classe d'élèves de 9 – 10 ans des discussions à propos de l'idée de tolérance. Cet article étudie le passage de la compréhension littérale du texte à son interprétation axiologique en s'appuyant sur un outillage conceptuel issu de la sémiotique de Greimas. Les élèves, regroupés en communauté de lecteurs, se montrent capables d'endosser la responsabilité de jugements concernant les actions des personnages du récit, et de se distancier de leurs préjugés initiaux.*

Problématique

Le présent article relate une expérimentation menée avec deux classes d'enfants de 9 – 10 ans, auxquels il a été proposé de discuter de la signification de textes littéraires. Nous entendons par texte littéraire une œuvre qui présente une ouverture interprétative certaine, qui laisse un champ d'action à son lecteur, des virtualités de sens à explorer (Eco 1965).

Les débats, conduits par les enseignants responsables des classes, ont été organisés dans le but de savoir si les élèves, par le jeu des interactions, étaient capables de passer d'un niveau de compréhension élémentaire (ce que raconte l'histoire) à l'élaboration d'un contenu axiologique (ce que l'histoire me dit sur ma propre vie, à travers l'identification des valeurs sous-jacentes aux actes des personnages). En d'autres termes, nous avons cherché à tester les effets proprement *éducatifs* du littéraire à l'école.

S'agissant d'enfants de cet âge, on peut se demander en particulier s'il est possible de les aider à quitter une attitude égocentrique pour aller vers des prises de position davantage tournées vers l'accueil d'autrui dans toutes ses différences. Reboul nous soumet une hiérarchie des valeurs 'dont pourrait s'inspirer tout éducateur' (1992, p.39):

1. le plaisir, qui vise la satisfaction immédiate d'un désir,
2. l'utile, dont le bien-être matériel et physique (santé),
3. le collectif, qui voit pour la première fois le sacrifice de l'individu,
4. l'humain, qui transcende toute appartenance à un groupe identifiable,

5. le salut, valeurs qui se situent au-delà de la mort (aspects religieux et philosophiques).

En accord avec cette taxonomie, nous chercherons à observer les occurrences d'énoncés se situant aux niveaux 3 et 4, faisant appel notamment la notion de *tolérance* (voir ci-dessous).

Bien évidemment, on aurait pu susciter des échanges portant sur ces questions d'éthique en abordant le sujet de front, soit en se référant à un événement de l'actualité, soit en interrogeant directement les élèves sur leur vécu. Il nous a paru plus pertinent pédagogiquement parlant d'intercaler un objet médiateur entre l'enfant et sa propre vie: le texte littéraire va ainsi construire la *distance* qui seule autorise une réflexion critique dépassionnée. On se dégage alors du quotidien, on se libère de nos actes passés, on suspend notre responsabilité personnelle d'acteur social. La lecture d'une œuvre va modifier l'horizon d'attente du lecteur (Jauss 1978, p.53), en ce qu'elle le surprend, le rend conscient de son idéologie, l'ouvre à d'autres idées. La littérature n'est donc pas un simple reflet de l'existant, mais une façon d'étudier des comportements virtuels à partir d'une représentation fictionnelle. Elle se fait prétexte à l'ébauche de normes d'action (Jauss 1978, p.130), ce qui va bien plus loin que la simple libération cathartique.

Plusieurs effets potentiels de ces lectures – discussions sont attendus:

- le texte va susciter l'énonciation des réactions du lecteur par rapport aux actes des personnages, lecteur qui prend ainsi conscience de son propre système de valeurs;
- mais ces commentaires vont varier d'un élève à l'autre, poussant chacun à relativiser son point de vue;
- une confrontation devient alors inévitable, dans laquelle chacun approfondit sa position, l'argumente, la remanie quand il entre dans le jeu d'autrui, passant grâce à cela de préjugés implicites à une position retravaillée, plus rationnelle.

Nous allons dans un premier temps présenter de façon plus précise le dispositif pédagogique mis en place, ainsi que les deux ouvrages retenus. Nous étudierons ensuite en détail certains moments clés des discussions entre élèves, pour conclure sur un élargissement de la notion d'*ouverture* dans le domaine des apprentissages scolaires (Weisser, 1997).

Dispositif pédagogique

Deux séquences ont été organisées, dans deux classes de Cours Moyen 2^o année (vingt-huit et douze élèves, cinquième année de l'enseignement obligatoire en France) du sud de l'Alsace. Cette région fortement industrialisée est de plus

frontalière de l'Allemagne et de la Suisse. Du fait de ce tissu économique très dense, on trouve parmi les parents d'élèves des familles immigrées de deuxième ou troisième génération, principalement en provenance des pays du Maghreb (cinq enfants) mais également de Turquie (trois enfants), d'Italie (deux enfants) et du Portugal (un enfant), et (et parfois simultanément) des travailleurs frontaliers employés dans les pays limitrophes. Une population hétérogène donc, tant au niveau de l'origine géographique, qu'à celui des pratiques culturelles, qu'à celui des revenus, en fréquent contact avec 'l'étranger', parfaitement représentative de la population locale, le lieu de scolarisation étant obligatoire en France, attribué sur des critères de proximité géographique.

Chacune des séquences commence par la lecture de l'ouvrage retenu, différent d'une classe à l'autre. Suit un moment de réaction écrite individuelle: 'Qu'est-ce que le livre m'apprend sur ma vie personnelle?', qui a pour but d'amener tous les élèves à préciser leurs sentiments immédiats, et qui servira de point de départ pour alimenter la dernière phase, de discussion collective. Cette question initiale reste délibérément vague, dans le but de favoriser l'apparition d'une pluralité d'interprétations, source de débat. Ces trois moments occupent un laps de temps que l'on peut estimer à une heure maximum, le débat n'excédant pas vingt minutes (corpus complet disponible chez l'auteur).

Le choix des textes est délicat: ils doivent à la fois être à la portée du public visé et en même temps se prêter à une lecture à plusieurs niveaux. Mais la littérature de jeunesse est particulièrement riche en écrits aussi polysémiques (pour sélection d'ouvrages francophones, voir Tauveron et al., 1999, ou encore Stoecklé, 1999). Nous avons quant à nous retenu *Loin des Yeux, Près du Cœur* de Thierry Lenain (2001), et *Pierrot ou les Secrets de la Nuit* de Michel Tournier (1979).

Si nous avons opté pour ces deux récits c'est que, en-dehors de leurs qualités littéraires, ils nous apparaissent comme propices à faire apparaître cette valeur de l'ordre de l'humain (niveau 4, cf. ci-dessus) qu'est la *tolérance*, définie comme une ouverture d'esprit laissant à chacun toute liberté d'opinions quand bien même on ne les partage pas, comme un effort pour surmonter les différences entre les personnes pour trouver ce qui les rassemble. Chacun des deux auteurs met en scène à sa manière les tensions qui existent entre ses personnages. Mais les antagonismes ont toujours une même cause: l'apparence des uns provoque le mépris, le rejet des autres.

Il est d'ailleurs assez significatif d'observer que dans les deux textes, il est question de couleurs, les codes chromatiques étant à la fois des codes faibles (où les liens entre signifiants et signifiés sont peu constants) et des codes très axiologisés (certains de leurs signes, certaines couleurs donc, sont connotés positivement ou négativement dans certains groupes de locuteurs: le noir du deuil,

le blanc de la pureté, le rouge de la honte ou de la colère, etc.).

Un bref résumé des intrigues est nécessaire pour comprendre les relations entre les protagonistes et replacer dans leur contexte les réactions des jeunes lecteurs.

Loin des yeux, loin du cœur:

Hugo, le narrateur de l'histoire, est aveugle. Le premier chapitre s'intitule 'Les couleurs' et insiste sur l'absence de cette représentation chez les non-voyants. Il vient d'être scolarisé dans une 'école de voyants'; il s'aide d'un ordinateur à commande vocale. Les premières difficultés surviennent à la cantine, il a du mal à manger proprement. Mais quelqu'un l'aide: Aïssata. Aïssata est noire, on la surnomme 'la négresse'. Mais Hugo l'aime, 'la peau d'Aïssata aurait pu être violette, ça n'aurait rien changé pour moi', 'les autres sont des imbéciles'. Les deux enfants passent leur temps ensemble, Aïssata lui apprend les couleurs, Hugo lui explique les sons. La classe les prend en grippe: 'L'aveugle est amoureux de la négresse', mais ils demeurent inséparables. La famille d'Aïssata est ensuite expulsée vers le Mali: 'Les gens qui décident des lois se fichent des histoires d'amour'. Hugo, parvenu à l'âge adulte, associe encore les couleurs à leur rencontre.

Ce texte est donc raconté à la première personne: le lecteur est informé de ce qui se passe, mais aussi de l'opinion de Hugo à ce sujet; il est peu ou prou invité par l'auteur à s'identifier à ce personnage, contre les autres. Le dernier des critères évoqués par Adam (1997, p.57) pour une définition du type de texte *Récit* est celui de l'existence d'une évaluation finale, 'qui donne le sens configurationnel, moral, de la séquence narrative'. Cette évaluation est ici apportée par la désapprobation qu'exprime Hugo à l'encontre de ses camarades et du législateur.

Pierrot ou les secrets de la nuit:

Pierrot le boulanger et Colombine la blanchisseuse se connaissent; ils ont en commun leur enfance et la couleur blanche. Colombine évite Pierrot: elle a peur de la nuit, qu'elle imagine peuplée d'animaux effrayants. Pierrot lui écrit des lettres d'amour, mais ne les lui fait pas parvenir. Arlequin le peintre arrive au village avec sa roulotte et ses habits multicolores. Il initie Colombine aux couleurs: il repeint sa boutique, il en fait une teinturerie. Colombine est séduite et s'en va sur les routes avec l'artisan nomade. Vient la fin de l'été: les couleurs d'Arlequin passent, puis la neige rend tout uniformément blanc. Colombine découvre un billet de Pierrot, qui lui décrit les couleurs profondes de la nuit. Elle le rejoint, il l'accueille dans la chaleur de son fournil et pétrit une brioche à son effigie. Arlequin, transi, demande lui aussi le gîte; Pierrot accepte. Tous trois mangent la brioche-Colombine.

L'aventure est cette fois relatée par un narrateur externe. On ne pénètre pas dans la subjectivité des personnages. L'évaluation finale du récit est implicite dans ce second ouvrage (cas prévu in Adam 1997). Une telle décision de l'auteur va modifier l'image du Lecteur Idéal que prévoit le texte: c'est à lui de 'tirer la morale' de ce qu'il vient de lire. C'est ce que nous observerons à travers l'analyse comparative des discussions dans nos deux classes.

'Loin des yeux, près du cœur'

Le premier débat examiné a été induit par la lecture de l'ouvrage de Thierry Lenain dans l'une des deux classes. De telles études ont été effectuées par ailleurs sur des corpus analogues du point de vue de la linguistique pragmatique (Weisser, 2000, 2003) ou de la didactique des sciences (Weisser, Masclet et Rémigy, 2003). Les classes étudiées ont d'ailleurs acquis une réelle 'culture de débat', du fait que leurs enseignants se sont engagés dans une étude initiée par l'Institut National de Recherche Pédagogique, intitulée *'Argumentation et débat de preuve à l'école'*, sur une durée de trois ans. Les mêmes élèves ont donc été invités à confronter leurs positions de nombreuses fois, en français mais aussi en sciences expérimentales. Ce qui est pour nous un gage de la liberté de ton que l'on retrouve dans les échanges.

Ici, nous optons pour une approche sémiotique (Greimas et Courtès, 1979) qui tentera d'expliquer comment les interprétations du texte naissent et évoluent, comment les différents interlocuteurs prennent position, s'écoutent et se comprennent, s'accordent ou non: comment les élèves passent-ils de 'Voici ce que le texte dit' à 'Nous adhérons à telle valeur'?

La classe est ainsi considérée comme une 'communauté de lecteurs' (Weisser 2001, p.166), levier didactique de premier ordre pour les apprentissages, milieu protégé dans lequel l'initiation à l'intersubjectivité et à la confrontation va se vivre sans surinvestissement affectif inhibant.

Un premier énoncé attire notre attention:

4. Ana: *'Hugo est aveugle. (...) Il est blanc. Aïssata est noire. Les autres n'ont pas de handicap. Ils sont tout un groupe, ils sont blancs.'*

Le jugement d'inhérence initial: 'Hugo appartient à l'ensemble des non-voyants' est la reprise d'une information donnée par le texte dès la page 6: 'Je le sais, moi qui suis aveugle'. Le deuxième des jugements d'inhérence relève de la seule compétence épistémique du locuteur: il n'est écrit nulle part que Hugo est blanc; simplement, l'élève se sent autorisé à l'inférer pour rétablir ce que Grice appelle la Maxime de Quantité (1979): 'Donnez autant d'informations que nécessaire, ni plus, ni moins'. Si Hugo avait été noir, l'auteur aurait dû le signaler

Cette innocente abduction aurait nécessité qu'on s'y arrête, tant du point de vue de l'élève que de l'auteur. Mais personne ne l'a relevée lors du débat: les préjugés communs passent souvent inaperçus.

Le troisième est une traduction de la page 20: 'Ils ne se moquèrent plus qu'à voix basse de la 'nègresse'. Il est effectivement difficile à Hugo–narrateur de parler en son propre nom de la couleur de peau de sa camarade.

Un jugement de relation est ensuite actualisé, bien que sur un mode implicite: 'Hugo a le même problème qu'Aïssata, il souffre d'un handicap, contrairement aux autres élèves de leur classe'. Pour ce faire, on est obligé de présupposer la prémisse suivante: 'Etre noir constitue un handicap'. Ce présupposé n'ayant pas été discuté non plus, l'instance qui en endosse la responsabilité n'est pas identifiable. Qui est de cet avis: l'élève Ana qui vient de parler? Les enfants qui côtoient Hugo et Aïssata dans le récit? Hugo lui-même?

Suit un échange qui donne lieu à une dénivellation discursive: on passe du plan de la compréhension littérale à celui de l'interprétation sur un mode déontique (devoir-faire):

10. Ane: *'Il ne faut pas se moquer des gens différents, car nous aussi, on risque de l'être'*

qui met en avant la valeur modale de l'*Interdiction* (devoir ne pas faire), mais dont la justification relève à l'évidence de l'égoïsme: la raison invoquée est moins recevable (niveau 2: utilité, cf. ci-dessus) que l'attitude de respect qui en découle.

12. Ana: *'C'est pas parce qu'on est noir qu'on est différent.'*

conteste la prémisse implicite de 4 tout en s'opposant à 10. Il est à remarquer au passage que c'est le même élève qui a énoncé 4 et 10: évolution de sa pensée? changement de point de vue, de celui du texte au sien? Toujours est-il qu'au fil de la discussion, les positions se modifient sous la pression des interlocuteurs.

13. Max: *'On peut aimer tout le monde, même si on est différent.'*

Une tentative de conciliation des énoncés précédents: les personnes sont différentes (4 et 10), mais ça n'empêche pas les relations de sympathie (12). Une position semblable sera reprise en

43. Elo: *'Cette histoire me rappelle une morale. Ce n'est pas parce que tu es différent que tu ne peux pas avoir d'amis, d'amour',*

à partir d'éléments intertextuels.

C'est toujours la modalité déontique qui sous-tend les énoncés, cette fois sous l'aspect de la *Permissivité* (ne pas devoir ne pas faire): à la suite de 13, on aura encore

14. Elo: '*Le handicap n'empêche pas l'amour.*'

L'échange autour de ce thème se clôt par le retour de l'interdiction initiale (10), étayée par des arguments plus affinés:

16. Kev: '*Faut pas trop se moquer des handicapés. La couleur de la peau, c'est pas important. Même les aveugles peuvent faire des trucs: aller à la piscine, ...*'

19. Elo: '*Un aveugle, ça peut s'aider du bord, de l'escalier qui monte, ...*'

23. Ane: '*Quand nous on va à la piscine, il y a bien des handicapés.*'

On est passé du domaine de la stricte conservation de la personne (10) à l'utile ('*même les aveugles peuvent faire des trucs*') et à l'humain ('*la couleur de la peau, c'est pas important*'), comme justification de la nécessité de *tolérer* les différences. Le terme même sera prononcé en toute fin de débat, dans une sorte de moment de synthèse:

111. Ana: '*J'ai aimé ce livre. Il parle de l'intolérance en même temps. (...)
Les autres, c'est des intolérants, qui n'aiment pas les différences.*'

117. Tho: '*Les autres, c'est des racistes.*'

La classe a ainsi réussi à construire une interprétation du texte autour de l'idée de tolérance, ce qui correspond à l'objectif éducatif visé par la séquence. Il reste à noter que l'ouvrage lu a en quelque sorte 'préparé le terrain' aux élèves s'agissant de cet investissement axiologique qui finit par faire l'unanimité:

'Seulement, je n'osais rien dire. Ni dire à Aïssata que je l'aimais depuis le premier jour. Ni dire aux autres qu'ils étaient des imbéciles.' (p. 20)

'L'ordinateur a dit:

– l'aveugle est amoureux de la négresse. (...)

Les phrases ont commencé à tourner dans ma tête. Puis elles sont descendues dans mon cœur. Et elles l'ont brisé.' (p. 30)

'Les gens qui décident des lois se fichent des histoires d'amour.' (p. 39)

Comme on le voit, l'attitude intolérante est décrite par Lenain avec un vocabulaire et des tournures de phrases connotés négativement. Ce qui est tout à fait compréhensible du point de vue narratif, puisque c'est Hugo qui s'exprime en

première personne. Ce qui induit également chez le jeune lecteur une forte tendance à l'identification au héros et à sa cause. L'effet obtenu chez les élèves (adhésion à la valeur de tolérance) sera sans nul doute jugé satisfaisant par tout éducateur; mais ce ralliement ne résulte-t-il pas davantage d'une action rhétorique sur le *pathos* de l'élève que d'une réflexion critique? Ne conviendrait-il pas, avec les mêmes élèves, de progresser vers une acceptation plus rationnelle, plus objective des valeurs dont ils viennent de prendre conscience? C'est un point important à nos yeux, auquel nous aurons l'occasion de revenir au sujet du second ouvrage, dans lequel personnages euphoriques et dysphoriques sont présentés sans aucune connotation méliorative ou péjorative dans l'énonciation de leurs actes.

Nous avons cependant au préalable à considérer de plus près un dernier épisode de notre discussion dans le but de compléter l'observation des conduites sémiotiques des élèves. Le passage 30 à 36 figure un point de controverse: Hugo est-il bien accueilli au départ dans sa classe? Ou bien ses camarades le mettent-ils déjà à l'écart?

30. Elo: *'Au début, on remarque qu'il est aveugle; il est bien accueilli.'*

34. Kev: *'C'est un handicapé, comme ça, ils font attention à lui ... Ils voulaient voir comment ça se débrouille, un handicapé.'*

36. Ane: *'Je ne suis pas d'accord. Au début, il y a plein de chuchotements.'*

On voit dans ces quelques énoncés s'exercer la compétence épistémique des apprenants: que tiennent-ils pour certain (croire-être)? pour probable (ne pas croire ne pas être)? Sur quelles bases fondent-ils ce croire-vrai? Le jugement d'Elo est relativisé par Kev; en effet, comment interpréter l'intérêt dont Hugo fait l'objet de la part de ses camarades: sont-ils appliqués à lui venir en aide au besoin (hypothèse d'Elo)? guettent-ils son premier faux pas? Ni Hugo ni Kev ne le savent apparemment. Et Ane semble finalement pencher pour une réaction d'emblée distante.

Ce qui est intéressant pour l'enseignant, c'est que la controverse évolue en s'appuyant sur des références au texte lu: la discussion permet non seulement de construire des attitudes éthiques, mais en passant a pour effet d'amplifier l'attention portée à l'écrit, jusque dans ses moindres détails, d'en approfondir par conséquent aussi la compréhension littérale.

Les bénéfices que l'on peut escompter d'une lecture—débat autour d'une œuvre littéraire ont pu être mis en évidence sur cette première expérience. Nous allons désormais pouvoir nous pencher sur un deuxième corpus du même ordre, afin d'essayer d'y retrouver des constantes, d'y percevoir des différences.

‘Pierrot ou les secrets de la nuit’

Il est à rappeler pour commencer que les deux ouvrages diffèrent notablement s’agissant du point de vue adopté: Tournier retient l’option du narrateur externe, dont l’omniscience s’arrête à la description des faits perceptibles. Aussi, nulle information n’est donnée au lecteur concernant des émotions des personnages, et encore moins en ce qui concerne la position prise par le narrateur (l’auteur?) par rapport à leurs actes. De cette manière, l’élève n’est pas incité à s’identifier préférentiellement à l’un des trois protagonistes le *pathos* s’efface devant le *logos*.

Prenons l’exemple d’Arlequin pour tester cette neutralité. Il est présenté page 14:

‘L’homme vif, souple, aux joues vermeilles, aux cheveux roux et frisés, était vêtu d’une sorte de collant composé d’une mosaïque de petits losanges bariolés. Il y avait là toutes les couleurs de l’arc-en-ciel, plus quelques autres encore, mais aucun losange n’était blanc ni noir.’

On s’en tient à une description classique, sans aucune connotation péjorative ou méliorative: ce portrait n’inspire ni antipathie ni méfiance. Après quelques péripéties, nous retrouvons le peintre itinérant et Colombine aux prises avec l’hiver:

‘Leurs beaux costumes bariolés commencent à déteindre. (...) Ils traversent des forêts de bois mort, des champs labourés bruns et noirs.’
(p. 24)

Le changement n’est notifié qu’au plan du perceptible, sans aucune tentative d’axiologisation, même subreptice. Ce sont les élèves qui lors du débat font jouer les modalités véridictoires:

2. Rom: *‘Le noir et le blanc de Pierrot, c’est des vraies couleurs. Les couleurs d’Arlequin, elles partaient sous la neige. Tandis que les couleurs de Pierrot, elles ne partaient pas, sous la neige.’*

10. Jul: *‘Moi, je pense qu’au début, elle croyait que les couleurs d’Arlequin, c’était des vraies, je pense. Ça la changeait, parce qu’avec Pierrot, elle avait que du noir. Elle aimait bien.’*

26. Jul: *‘Pierrot, il est pas comme elle l’avait dit au début.’*

88. Max: *‘Je veux dire qu’Arlequin, il est beau, il a l’air comme ça, quand on le voit pour la première fois. Mais après, quand on a l’habitude de le voir, on sait qu’il est moins bien que Pierrot.’*

A travers ces quelques énoncés prélevés au fil de la discussion nous voyons se préciser le jeu de l'Être et du Paraître (modalité véridictoire):

- qui, de Pierrot ou d'Arlequin, possède les *vraies* couleurs?
- avec comme corollaire la question de savoir lequel des deux soupirants *est* (authentique), alors que l'autre ne serait qu'*apparence*.

Le texte, comme on l'a constaté à travers les deux extraits ci-dessus, ne fait que relater la chronologie de l'intrigue, sans se prononcer sur le caractère fade, falot de Pierrot, ou sur la rouerie d'Arlequin. C'est donc bel et bien la classe qui prend l'entière responsabilité de cet approfondissement du côté de la psychologie humaine. Et les énoncés 10 et 26 vont plus loin encore: ils enchâssent la modalité véridictoire dans un investissement épistémique dont l'énonciateur est Colombine: l'*Être* d'Arlequin est lu à travers le *Croire être vrai* qu'actualise l'héroïne à ce moment de l'histoire; l'élève Jul croit que Colombine croit qu'Arlequin est authentique, lors de leur première rencontre. C'est cette possibilité d'inclusions multiples, de voix qui font écho qui, selon nous, témoigne de la qualité littéraire d'un texte narratif.

La classe est désormais prête à passer du véridictoire (être; paraître) surdéterminé par l'épistémique (croire-être) au déontique (devoir-faire). Nous nous proposons de l'illustrer par les prises de position pour ou contre Arlequin dont témoignent les élèves.

La balance penche tout d'abord en défaveur de l'homme aux couleurs vives:

35. Jus: '*Moi, je trouve qu'il est un peu trop frimeur parce qu'il montre trop ses couleurs.*'

39. Dam: '*Il était un peu méchant, je trouve. Il était ... ouais, il a voulu se vanter. Parce qu'il a pris Colombine de Pierrot.*'

43. Max: '*Moi non; je l'aurais pas fait. [laisser entrer Arlequin dans le fournil] Parce qu'il était un peu méchant quand même avec lui. Il lui a tout piqué.*'

Les élèves énoncent des *interdits*: il ne faut pas se vanter, il ne faut pas 'piquer' l'amie d'autrui. Il est à noter cependant qu'il n'y a aucune volonté d'accabler Arlequin: les prises en charge énonciatives et les modalisations en témoignent à l'envi. Chaque élève prend bien la précaution d'adoucir son jugement en entourant le 'devoir ne pas faire' qu'il croit être en droit de lire dans le texte, de nombreux '*moi*', '*je trouve*', '*quand même*', '*un peu*', et autres verbes au conditionnel. La condamnation du peintre est assortie de circonstances atténuantes.

D'ailleurs l'épisode du pardon initié en 43 marque un retournement de la situation:

44. Nat: *'Moi si, je l'aurais fait entrer.'*

46. Yan: *'Moi, je l'aurais aussi fait entrer.'*

48. Yan: *'Ben, même s'il lui avait pris Colombine, il avait aussi le droit de se réchauffer et de manger.'*

53. Mat: *'Eh ben moi, je l'aurais laissé quand même rentrer, parce que c'est pas parce que ... il lui a volé sa copine qu'il doit le laisser mourir de faim.'*

Comme nous l'avons postulé initialement, l'approfondissement des idéologies spontanées des interlocuteurs par le biais de la lecture—discussion mène à une hiérarchisation des valeurs. C'est exactement le cas ici: les élèves Nat, Yan et Mat donnent la priorité à la vie humaine (*'se réchauffer, manger, ne pas mourir'*) sur l'amour-propre ou l'honneur (*'il lui a volé sa copine'*).

Et le renversement est total quand on découvre des raisons de *tolérer* le comportement d'Arlequin le vantard ou de Colombine la volage:

66. Jul: *'Si Arlequin n'avait pas été là, Colombine croirait encore que la nuit, il y a des sales bêtes.'* (ce qui l'empêchait de rencontrer Pierrot le boulanger)

79. Dam: *'Moi, je crois pas ce qu'ils ont dit, qu'Arlequin n'était pas utile. Parce que Pierrot, il mettait ses lettres dans des enveloppes, et il allait même pas les envoyer !'*

Ce qui est retrouvé par la classe dans ces échanges, c'est que toute initiation a un coût: Arlequin contribue à rapprocher Colombine et Pierrot, il est le catalyseur qui débloque une situation qui n'évoluait plus. D'ailleurs Tournier se garde bien de nous indiquer quelle position prendre à son égard, puisqu'il a décidé d'achever son conte par cet ambigü repas à trois où tous dévorent une brioche—Colombine symbolique.

Au terme de cette seconde analyse, nous constatons que les élèves ont parcouru un chemin encore moins rectiligne que précédemment, ce qui est un gage à la fois de liberté d'expression (toutes les idées ont le droit d'être énoncées), et de distanciation des interlocuteurs (toutes les idées ont le droit d'être discutées). L'étagement des niveaux de lecture nous était déjà devenu familier (du véridictoire à l'épistémique puis au déontique). Par contre, la complexité des investissements épistémiques et déontiques est nouvelle: le silence du texte sur les opinions des personnages et de l'auteur ouvre davantage encore les possibilités interprétatives. Ici, aucun des protagonistes n'est désigné comme antipathique par un vocabulaire connoté. S'ensuit une rotation des places préférentielles du côté des trois héros: Pierrot semble fort à plaindre, mais après tout, il est bien discret; Colombine paraît irrésolue, mais au moins a-t-elle le mérite d'avoir osé essayer de changer; Arlequin est perçu comme superficiel, mais n'a-t-il pas permis à tous

de se retrouver finalement? La compréhension de la richesse des comportements humains, de leur ambivalence souvent, finit par se dégager à l'issue du débat, encourageant chacun à prendre le temps de la réflexion bienveillante plutôt que de s'engager dans la critique. C'est une nouvelle attitude de tolérance qui est en cours de construction, tolérance envers les interprétations divergentes des autres lecteurs, tolérance envers les actions des personnages lues comme des possibilités de conduite réelle.

Degré d'ouverture des textes littéraires

Dans ces deux expériences, le texte littéraire a prouvé qu'il fonctionnait fort bien comme inducteur d'un discours autre, ici portant sur des comportements et des valeurs. Et même chez de jeunes élèves, pour peu qu'une discussion polygérée soit organisée, favorisant la construction dialogique d'une 'vérité' intersubjective. Bien évidemment, cet effort dans le domaine axiologique demande à être poursuivi dans les classes ultérieures, spécialement par la réflexion philosophique. Mais il s'avère qu'en la matière, il faut surtout se garder de faire *moins*; en particulier, il serait tout à fait regrettable d'en rester à l'imposition directe de valeurs par le biais du discours magistral, à coup d'argument d'autorité. Cette position explique aussi nos réserves par rapport au premier texte: l'auteur nous y apparaît comme trop présent encore dans le passage du véridictoire (cela est) au déontique (c'est cela qu'il faut faire).

Chaque texte littéraire prévoit un Lecteur Idéal qui lui appartient en propre, et qu'il construit page après page, à travers les inférences qu'il laisse le soin d'actualiser, à travers les jugements qu'il choisit ou non d'explicitier à sa place. La différence se perçoit alors dans le degré de confiance à l'égard de ce Lecteur Idéal: est-il conçu comme quelqu'un de pleinement actif, capable de trouver dans l'écrit non seulement ce que signifient les mots, mais aussi un début de réponse aux questions existentielles qu'il se pose? Car il ne s'agit de rien moins que cela: l'accueil des handicapés, le rejet raciste, les relations de couple figurent au rang des interrogations que les élèves amènent avec eux quand ils pénètrent dans la salle de classe.

Le pari du texte *ouvert*, c'est que sa polysémie virtuelle autorise des lectures multiples, par lesquelles chaque lecteur collecte des éléments de sens compatibles avec son propre horizon d'attente, la richesse de l'écrit entrant en résonance (presque acoustique) avec son expérience subjective. Jauss parle à ce propos de 'l'efficacité esthétique' de la littérature (1979, p. 112). Ce qui est réalisé de manière plus convaincante encore grâce au second ouvrage. Et l'on s'aperçoit grâce à la discussion que cette mise en relation entre l'horizon du texte et celui du lecteur ne

renvoie pas ce dernier à lui-même: la différence est celle qui existe entre le problème (auquel on est sensible ou pas) et ses solutions envisagées (dont le texte démultiplie le répertoire).

Multiplés ne signifie pas infinies cependant: on ne peut lire n'importe quoi dans n'importe quel texte; aussi le choix de l'ouvrage à étudier, dévolu à l'enseignant, est-il primordial. L'association des élèves pour un débat au sein de la communauté des lecteurs est un second garde-fou: la relation discursive intersubjective force chacun à approfondir son point de vue initial, ne serait-ce que quand on le pousse à l'argumenter; elle lui interdit aussi de délirer en s'éloignant trop de la thématique retenue.

On n'aura pas été sans remarquer, nous l'évoquions à l'instant, que durant le débat, l'enseignant suspend délibérément son propre jugement axiologique et se contente de réguler l'échange (Weisser, 2003). C'est qu'il conçoit l'élève comme un *Sujet Compétent*, en d'autres termes comme une personne douée d'une *savoir-faire* qui lui permettra, en situation didactisée, de *faire-être* les connaissances visées. Ce passage de l'élève d'une compétence virtuelle à une compétence actualisée est favorisé par l'interaction, à la fois avec le livre (au moment de la lecture et de la rédaction des réactions personnelles) et avec ses pairs (au moment de la discussion). C'est là le pari de toute éducation: amener quelqu'un à devenir capable de faire quelque chose en le plaçant dès le départ en situation de le faire.

Et le parcours d'accession à la compétence, ici relevant du domaine de l'éthique, s'inscrit dans la succession des modalités invoquées, depuis les aspects véridictoires s'originant dans le texte, le passage par l'épistémique quand le lecteur construit sa compréhension de l'histoire, jusqu'au déontique qui conclut à un système d'obligations (prescription: devoir-faire; interdiction: devoir ne pas faire). L'attente de l'éducateur relevant quant à elle du factitif: faire-faire à quelqu'un, de façon autonome et volontaire, ce qu'il croit devoir-être.

L'acquisition de telles compétences est bien entendu extrêmement difficile à évaluer. Se pose en particulier la question du niveau taxonomique auquel la tester: savoir les énoncer (niveau élémentaire de la taxonomie cognitive de Bloom, 1969) ne signifie pas les appliquer (niveau 3), et encore moins savoir évaluer les situations qui les réclament (niveau 7); accepter de discuter d'une valeur (niveau 2.2 de la taxonomie des capacités socio-affectives de Krathwohl, in Hameline, 1988, p.128) n'est pas encore intérioriser cette valeur comme principe régissant nos comportements (niveau 5.1: disposition généralisée). Et l'appréciation de compétences de très haut niveau taxonomique ressortit davantage à la rencontre de deux subjectivités, plus qu'à une simple prise d'information de type béhavioriste.

Ce qui est par contre plus clair dans le cadre de la recherche INRP évoquée plus haut, c'est la relation entre le nombre de prises de parole et l'apprentissage effectué. Il nous a été possible, en sciences expérimentales principalement

(Weisser, Masclet et Rémigy, 2003), de montrer l'absence de corrélation entre ces deux phénomènes. Certains élèves n'interviennent que très peu, sans pour autant que cela les empêche de tirer profit de la séquence. L'idée est que leur opinion est défendue par certains de leurs pairs, et que par conséquent, ils n'éprouvent pas le besoin d'intervenir personnellement: leur activité d'auditeur attentif leur suffit, en ce qu'ils vérifient qu'au fil des tours de parole, ce qu'ils pensent est bien énoncé.

L'absence de possibilité d'évaluation formelle ne doit cependant pas être retenue comme un défaut rédhibitoire des séances d'interprétation littéraire dès les premières années de la scolarisation: l'action de l'enseignant s'exerce là au niveau des finalités éducatives plus qu'à celui des objectifs opérationnels disciplinaires.

Marc Weisser, *Laboratoire d'Intelligence des Organisations, l'Université de Haute Alsace. E-mail: M.Weisser@uha.fr*

Bibliographie

- Bloom, B. (1969) *Taxonomie des Objectifs Pédagogiques*. Montréal: Education Nouvelle.
- Eco, U. (1965) *L'Œuvre Ouverte*. Paris: Seuil.
- Greimas Algirdas, J. & Courtès, J. (1979) *Sémiotique, Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage*. Paris: Hachette.
- Grice, H.P. (1979) 'Logique et conversation.' *Revue Communications* n°30.
- Hameline, D. (1988) *Les Objectifs Pédagogiques en Formation Initiale et en Formation Continue*. Paris: PUF.
- Jauss, H.R. (1978) *Pour une Esthétique de la Réception*. Paris: Gallimard.
- Reboul, O. (1992) *Les Valeurs de l'Education*. Paris: PUF.
- Stoecklé, R. (1999) *L'Album à l'Ecole et au Collège*. Paris: L'Ecole.
- Tauveron, C. et al. (1999) 'Comprendre et interpréter les textes à l'école.' *Revue Repères* n°19.
- Weisser, M. (1997) *Pour une Pédagogie de l'Ouverture*. Paris: PUF.
- Weisser, M. (2000) 'La négociation du sens d'un texte fictionnel: étude de l'intercompréhension au sein du groupe classe.' *Revue Degrés* n°102 – 103.
- Weisser, M. (2001) *La Lecture à l'Ecole et au Collège: entre Psittacisme et Délire*. Paris: L'Harmattan.
- Weisser M. (2003) 'La gestion didactique des situations d'argumentation orale.' *Revue Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, Vol. 36 n°3.
- Weisser, M., Masclet, E. & Rémigy, M-J. (2003) 'Construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences: expérience menée au Cycle III.' *Revue Aster* n°37.