

Par ici la soupe au caillou ! Ou comment des élèves accèdent à l'implicite du texte littéraire à l'école élémentaire

Dominique Ulma

▶ **To cite this version:**

Dominique Ulma. Par ici la soupe au caillou ! Ou comment des élèves accèdent à l'implicite du texte littéraire à l'école élémentaire. Synergies Pologne, 2011, Inférence, ellipse et parabole, 8, pp.95-106. halshs-03147168

HAL Id: halshs-03147168
https://shs.hal.science/halshs-03147168

Submitted on 19 Feb 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives| 4.0 International License

Par ici la soupe au caillou ! Ou comment des élèves accèdent à l'implicite du texte littéraire à l'école élémentaire

Dominique Ulma
Université d'Angers

Synergies *Pologne* n° 8 - 2011 pp. 95-106

Résumé : L'inférence, l'ellipse et la parabole sont autant de procédés littéraires, particulièrement dans le conte, genre paradoxalement privilégié à l'école, qui préparent à l'apprenti-lecteur des chausse-trapes, sont les points de cristallisation des difficultés de compréhension en lecture que rencontrent les élèves au cycle primaire. Dans cet article relevant de la didactique de la littérature auprès de jeunes enfants et de la formation des enseignants qui seront chargés de cette discipline, à partir d'une expérimentation conduite auprès de classes d'école élémentaire autour du conte La soupe au(x) caillou(x), nous explorons quels indices dans la surface du texte permettent au lecteur débutant d'accéder au sens caché, et analysons comment les enfants s'approprient les figures du camouflage et du dévoilement.

Mots-clés : conte traditionnel ; difficultés de lecture ; sens symbolique ; école primaire

Abstract: Inference, ellipsis and parable are three literary devices, especially as far as folktale as a paradoxically privileged genre at school is concerned: laying traps to the apprentice reader, they crystallize many of the reading comprehension difficulties primary school pupils have to face. In this paper dealing with the teaching of literature with young children and teacher training, basing our demonstration upon a primary school experiment using the classic folktale Stone Soup, we explore the clues in the surface of the text that might allow the beginner reader to access the hidden meaning, and analyze how children appropriate the figures of symbolic concealment and unveiling.

Keywords : folktale; reading difficulties; symbolic meaning; primary school

Dans une approche didactique, à l'articulation du domaine de la littérature et de celui de la lecture, les notions d'inférence, d'ellipse et de parabole prennent une dimension spécifique, dès lors que l'on considère la manière dont de jeunes élèves reçoivent et comprennent une histoire, en l'occurrence un conte traditionnel, forme littéraire particulière marquée par la portée symbolique et les valeurs que le texte veut véhiculer. Or le conte est, paradoxalement, un genre prisé à l'école, dès les plus petites classes, et certainement la forme narrative la plus travaillée, que ce soit en lecture ou en production d'écrits, sachant que le récit constitue lui-même le type de discours majoritaire dans les pratiques enseignantes. La vivacité du genre (Tsimbidy et Ulma, 2010), son caractère universel ainsi que le succès des modèles structuralistes d'analyse (Propp, Jakobson, Greimas, Larivaille) peuvent expliquer sa popularité indéfectible dans les classes. Et pourtant, il n'est pas sans poser d'importants problèmes de compréhension aux enfants, précisément parce qu'il concentre des procédés de style permettant d'évoquer sans tabou mais de manière métaphorique les questions ontologiques ou métaphysiques qui taraudent les humains[1]. Parmi ces figures littéraires,

l'inférence, l'ellipse et la parabole tiennent une place centrale, et cristallisent les difficultés de compréhension en lecture que rencontrent les élèves au primaire.

L'inférence est matière de connivence en ce qu'elle sollicite un univers de références partagées entre l'auteur et le lecteur (Giasson, 1996), une complicité qui évite au texte d'être bavard et tisse un lien privilégié, intime, avec le lecteur. Elle agit au niveau du *sous-texte*. L'ellipse relève plutôt d'un *entre-texte* dans la mesure où la tâche incombant au lecteur pour lever l'implicite du texte est de combler les "blancs" (Eco, 1985) que l'auteur a habilement disposés pour rendre son texte "résistant" ou "réticent" (Tauveron, 2002). L'ellipse est une faille que le lecteur enjambera avec plus ou moins de facilité, selon aussi bien ses propres références, affects et connaissances que les intentions malicieuses de l'auteur. Comme l'inférence, la parabole repose sur une charge culturelle partagée (Galisson, 1988), met en scène un monde nécessitant tout un décodage et distille un jeu d'écran entre le montré et le caché. Sous couvert d'abondance narrative, la parabole, entre ostentation et dissimulation, opère dans le conte comme une matrice symbolique. Les compétences de lecture mobilisées dans les textes qui réunissent ces trois procédés littéraires, ces pièges à apprenti-lecteur pourrait-on dire, sont des compétences de haut niveau, de l'ordre des macroprocessus d'intégration et d'interprétation (Giasson, 2000 ; Goigoux, 2001).

Comment le lecteur débutant s'y prend-il pour déjouer ces chausse-trapes ? Sur quels indices de surface peut-il s'appuyer pour accéder au sens caché ? Comment s'approprie-t-il les procédés de voilement et de dévoilement ? Une expérimentation conduite par un professeur des écoles stagiaire dans une classe va tenter de répondre à ces questions.

1. Sur la lecture et le texte littéraire

Les modèles dynamiques de la compréhension des principaux théoriciens de la compréhension en lecture (Giasson, 1995, 1996 ; Gombert *et al.*, 2000 ; Goigoux, 2001 ; Gaonac'h & Fayol, 2003) s'appuient sur les interactions entre le lecteur, le texte et le contexte, comme le formalise le schéma ci-joint :

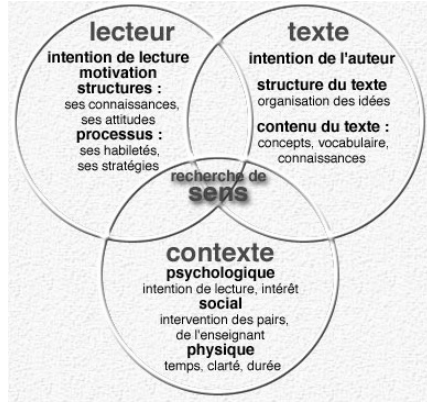


Schéma d'après Jocelyne Giasson, 1995, La lecture : de la théorie à la pratique, en ligne sur <http://www.segec.be/salledesprofs/chantiersdidactiques/cdinferences/CarteConceptuelle.html> [consulté le 15/11/2010].

La psychologie cognitive a par ailleurs montré que pour parvenir à la compréhension du texte, le lecteur doit effectuer différents types de traitements cognitifs mobilisés en interaction, parmi lesquels les traitements interprétatifs, compétences de haut niveau, visent la construction d'une représentation mentale de l'ensemble du texte (être capable d'extraire les idées principales du texte en le paraphrasant ou en le résumant, de se représenter la situation décrite ou d'imaginer une situation similaire, etc.). L'ensemble de ces traitements, et particulièrement ceux de haut niveau, exigent du lecteur qu'il sache "lire entre les lignes" pour accéder à la compréhension fine du texte et prétendre à l'interprétation : qu'il effectue des inférences. Les aspects de la compréhension inférentielle impliquent la capacité à relier plusieurs informations entre elles et à en tirer une conséquence, ou encore à mettre en relation telle ou

telle information avec sa propre connaissance du monde et à produire une nouvelle information, non explicitée par le texte lui-même. Or les enfants, très jeunes, sont capables de produire des inférences. C'est même à partir des inférences qu'ils font sur le monde qui les entoure qu'ils acquièrent la plupart de leurs connaissances.

On distingue ainsi deux grands types d'inférences (Giasson, 1996) : les *inférences logiques*, qui sont fondées sur le texte lui-même, et les *inférences pragmatiques*, qui s'appuient sur les connaissances du monde du lecteur ainsi que sur les schémas de compréhension qu'il a déjà pu construire. Cunningham ajoute les *inférences créatives* : les inférences pragmatiques, fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur, sont communes à l'ensemble des lecteurs, alors que les inférences créatives, fondées elles aussi sur les connaissances ou schémas du lecteur, sont particulières à certains lecteurs seulement, ce qui laisse de la place pour différentes formes de connivence auteur-lecteur. Or la connaissance du fonctionnement des textes est encore en cours d'élaboration chez les élèves, et leur connaissance du monde encore incomplète.

Quand le support est un texte littéraire, la question des inférences se double de l'opacité savamment distillée par les auteurs et de la portée symbolique des textes, surtout quand il s'agit de contes. Car le texte littéraire est un texte lacunaire, il est paresseux, nous dit Eco (1985 : 66-67) :

> « Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce que le texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire (…). Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative (…). Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. »

En d'autres termes, l'auteur prévoit que le lecteur remplira le blanc en mobilisant ses connaissances sur le monde et surtout sur les textes. Un texte littéraire existe en effet rarement seul, mais entre dans un réseau hypertextuel (Genette, 1982), ce qui fait dire à Roland Barthes (1984 : 935) que le lecteur de littérature ne décode pas, mais *sur-code* en accumulant les codages (imagination, connaissances, expérience personnelle). Le texte littéraire joue avec son lecteur en accumulant intertextualité, citation, ellipse, fausses pistes, utilisation des genres et des stéréotypes (le fantastique, les contes, les journaux intimes…).

Le texte littéraire est ambigu et exige une lecture subjective, interprétative, aléatoire, non uniformisante : les images et les sentiments, les mots et les comportements composent et recomposent à chaque lecture et selon le lecteur (son capital d'expériences personnelles vécues ou fantasmées) une création singulière, diversifiée, le cas échéant plus ou moins éloignée de la création originelle de l'auteur, mais dans tous les cas fort éloignée de la lecture informationnelle. Dans ce cas il donne lieu à des interprétations.

Entrer dans une pédagogie de lecture littéraire, nous dit Tauveron (2002), c'est initier les enfants à une activité de résolution de problèmes sur des textes « résistants ». C'est-à-dire des textes qui résistent à la première lecture, dans lesquels l'auteur n'a pas rendu immédiate la saisie du message et laisse ainsi une part de travail au lecteur. Ainsi, par une invitation à une relecture à la quête d'indices, le lecteur est conduit à saisir tout l'art de l'auteur ou de l'illustrateur qui avait ouvert une piste passée inaperçue de prime abord. Une telle littérature nécessite un réel travail de compréhension et d'interprétation[2].

Enfin, le texte littéraire est porteur de valeurs : il suscite des réflexions sur la vie et la mort, sur le mensonge, sur l'exclusion… Ces valeurs sont liées à l'affectivité et en classe, l'enseignant doit permettre aux élèves d'exprimer et de comprendre le message éthique. L'interprétation peut devenir philosophique. Ainsi la lecture littéraire engage-t-elle le lecteur dans une démarche interprétative mettant en jeu culture et activité cognitive. C'est une lecture qui développe des compétences qu'en même temps elle institue : c'est un lieu de formation implicite et explicite. Le lecteur est un fouineur.

2. Choix de *La Soupe au(x) caillou(x)*

Le conte traditionnel de *La Soupe au(x) caillou(x)* se présente sous de nombreuses variantes, situées dans diverses régions du globe, mettant en scène divers personnages (animaux : loup, renard... ; humains : moine(s), soldat, mendiant...). C'est aussi une vraie recette, attestée dans des régions où la disette n'était pas rare et où les mentalités ne sont pas à la plus grande générosité (Lorraine, Savoie...). Les trépidations du caillou sous l'effet des bouillons contribueraient à écraser les légumes : l'ancêtre du robot plongeur en quelque sorte. Le scénario est toujours le même : un personnage demande l'hospitalité à des villageois apeurés qui la lui refusent. Il demande alors juste de quoi faire une "soupe au caillou", ce qui ne lasse pas d'intriguer les villageois. Chacun voulant "mettre son grain de sel" dans la recette, c'est une vraie bonne soupe collective qui est ainsi concoctée et partagée dans un festin où les préventions tombent (provisoirement). Le message du conte est clair : le visiteur a réussi à réveiller la solidarité, l'altruisme, la générosité dans le cœur aride (comme un caillou) des villageois renfermés sur eux-mêmes. Il les a transformés. Au moins pour un soir. Au matin, il a disparu.

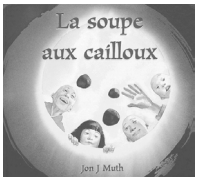
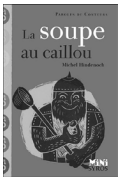
En cela, il fonctionne comme une parabole, une histoire symbolique destinée à illustrer une vertu ou une morale, et selon les versions, il a un sens religieux (moine, mendiant) ou simplement humaniste. D'autres versions proposent une lecture axée sur la ruse, pour tromper la méchanceté ou la voracité d'un prédateur. Le fait qu'on a le choix entre plusieurs versions offre l'intérêt d'en aborder plusieurs pour comparer les modes de traitement de la parabole.

De plus ce conte pose un certain nombre de problèmes liés à l'ellipse et aux inférences, à cause de sa signification symbolique. Il y a en effet ellipse avant et après l'histoire : d'où vient le personnage, qu'est-ce qu'il fait là, qu'est-ce qui le meut, où poursuit-il sa route, quels sont ses mobiles ? De ce point de vue, ce conte est atypique, car il n'offre pas de début contextualisant ni de happy ending. Il est idéal pour un débat interprétatif, pour mettre à jour le sens profond du texte, qui peut rester ambigu sans que cela gêne la compréhension, au contraire.

Quand il met en scène des animaux, les stéréotypes liés à chaque animal en présence font partie des savoirs de connivence instaurés entre le conteur / l'auteur et son auditeur/ lecteur. Les humains sont eux aussi caricaturés, ou représentent des "caractères" (au sens de La Bruyère). On retrouve le motif du caillou et du ventre du loup, présent dans la version de Grimm du *Petit Chaperon rouge* et dans *Le loup et les sept chevreaux*. Le caillou peut symboliser la faim inextinguible du prédateur ou sa cruauté et son inflexibilité dès lors qu'il s'agit de nourriture (cf. *Le loup et l'agneau* chez La Fontaine). C'est parce qu'il offre toutes ces complexités qu'il est un excellent support de travail avec de jeunes lecteurs, car il va permettre de mettre en œuvre la lecture littéraire comme lieu de formation.

3. Contextualisation

Le tableau ci-dessous donnera un aperçu synoptique du corpus retenu :

Version	Couverture	Environnement	Message
Une soupe au caillou Anaïs Vaugelade École des Loisirs[3]		Un animal, un loup, arrive au village des animaux	Message de solidarité
La soupe au caillou Tony Bonning, Sally Hobson Milan jeunesse		L'animal est cette fois un renard	Message de solidarité
La soupe aux cailloux Jon-J Muth Circonflexe		Environnement humain : trois moines en Chine	Message de solidarité
La soupe au caillou Michel Hindenoch Syros jeunesse		Un soldat arrive chez une vieille femme	Message de solidarité
La soupe au caillou Tony Ross Mijade		De nouveau chez les animaux : un loup arrive chez la poule	Conte de ruse[4]
La Soupe aux cailloux Robert Giraud, Pascale Wirth Père Castor Flammarion		Environnement humain : la ruse d'un petit garçon qui force la générosité de son hôtesse	Conte de ruse
Emmanuelle Lieby *La bonne soupe au caillou* Site internet icontes	Texte poétique en ligne	Relations de voisinage : peut se passer chez des humains comme chez des animaux	Message de solidarité

Tout est parti d'une proposition de formation en vue d'un stage en responsabilité : pour les aider à mettre en place et à conduire le projet que prévoit le dispositif du stage, nous avons proposé à une cinquantaine de stagiaires professeurs des écoles de choisir *La Soupe au(x) caillou(x)* comme support de travail. Le dispositif prévoyait de les accompagner dans la préparation et dans la conduite de leur projet, de leur permettre de travailler en équipe ou en réseau selon leurs objectifs et de les aider à analyser les retombées de leur séquence didactique. Sept candidats, cinq filles et deux garçons, se déclarent intéressés, participent à des réunions et des échanges par courriel ; seuls les deux garçons persistent et élaborent un projet que finalement un seul met en place et conduit à son terme.

Christophe est atypique : il a alors 43 ans et a travaillé dans la grande distribution et l'informatique avant de pouvoir réaliser un rêve de jeunesse en devenant enseignant. Il est papa de deux grands enfants de 18 et 23 ans. Il a un certain regard sur la profession, différent de beaucoup de ses très jeunes collègues. Il choisit de se lancer dans un projet d'écriture. La production d'écrits est la première expérience de ce type pour le stagiaire, qui a des CP[5] un jour par semaine.

Le contexte d'exercice est très favorable pour conduire une expérimentation didactique. Le stage en responsabilité totale doit durer trois semaines. Christophe est affecté dans une commune de la Bresse (au nord-est de Lyon), dans une école à deux classes, un CE1-CE2 et un CM1-CM2[6] de 27 élèves (10+17), la classe de Christophe. Les enseignants titulaires s'entendent bien et travaillent bien ensemble. Une cantine sur place, des transports scolaires, des parents très impliqués, une commune très présente et disponible pour l'école constituent des conditions favorables et une ambiance famille. Dans la classe, des règles ont été instaurées par la titulaire, la classe fonctionne bien, elle est cadrée et l'on note l'importance accordée à l'enfant, mais dans le respect de règles établies. La population est sociologiquement mixte : agriculteurs, artisans du village, chefs d'entreprises, mamans au foyer, quelques familles recomposées, c'est-à-dire une population qui n'a pas plus de problèmes que dans la société en général. Il n'y a pas d'enfants d'origine étrangère.

Les objectifs du stagiaire étaient de travailler le lien littérature-lecture-écriture, avec pour finalité principale la production d'écrits, d'explorer les liens avec la grammaire en acte dans l'écriture de récits, de développer la coopération à travers le travail en groupes (autogestion des groupes) et d'articuler le tout avec les TICE[7] et la technologie (petits livres). Le choix d'un conte comme genre lui permettait de se focaliser sur la trame narrative (situation initiale, déclencheur, personnages…), car faire la trame avant s'avère difficile pour certains élèves qui n'envisagent pas de commencer une histoire autrement que par "il était une fois". Le choix de *La Soupe au(x) caillou(x)* donnait la possibilité de variations sur le thème, sans contraintes sur l'histoire, sauf de respecter les motifs du conte selon deux directions possibles : faire une nouvelle version du conte, mais une transposition, une parodie, un pastiche, un détournement, une variante (Tsimbidy, 2009), donc conserver les ingrédients (personnages, situations, ruse, convivialité) et détourner en faisant varier / en inversant un ou plusieurs paramètres ; ou bien conserver le sens moral, le sens symbolique (la parabole) en modifiant les ingrédients.

Le projet était conçu en séquence de quinze séances, sept consacrées à la lecture des versions du conte avec variation des modes d'accès au texte (lecture magistrale, puzzle

de lecture et séance de contage[8]), cinq consacrées à la production d'écrits (trame et personnages, rédaction du premier jet, réécriture) et trois initialement prévues en arts visuels pour illustrer les petits livres. Les séances de lecture et de débat interprétatif ont été enregistrées au dictaphone. Les productions écrites des élèves, un entretien (enregistré au dictaphone) avec Christophe à l'issue du stage complètent les données qui ont été soumises à une analyse critériée.

4. Résultats

4.1. L'accès au sens symbolique dans les activités de lecture-compréhension

Dans les activités de la lecture puzzle, les élèves opèrent des inférences locales dans le texte et dans le non-dit du texte : l'exercice du puzzle de lecture introduit des coupures dans le texte qui imposent de faire des liens. La lecture puzzle suppose une compréhension fine des indices textuels au niveau de la phrase, du paragraphe c'est-à-dire les procédés de reprise (reprises lexicales et substituts grammaticaux), les connecteurs et la chronologie des évènements, la logique, la cohérence et la cohésion du texte. Mais ce n'est pas tant le texte en lui-même que le dispositif didactique qui met en valeur ces compétences et repose sur la capacité à inférer.

De même, dans la lecture par épisodes, les élèves s'aident de la structure répétitive du texte, mais surtout du dispositif didactique de lecture par dévoilement progressif dans la mesure où ils sont amenés à effectuer des hypothèses sur les indices qui leur sont donnés au fur et à mesure, et peuvent réviser certaines hypothèses temporaires. Dans Muth par exemple, ils font des inférences sur les intentions des personnages à partir des données du texte : les villageois qui se méfient les uns des autres et des étrangers, épient leurs voisins.

Mais les discussions les plus intéressantes portent sur les écarts entre données du texte et stéréotypes : « Le but c'était qu'il y ait quelqu'un qui s'approche et qu'il aille prendre une grande marmite. Ils font semblant de ne pas avoir d'ingrédients pour que tous les habitants réunissent et leur en prêtent. » (Arnaud à propos de Muth).

Ils savent faire des inférences culturelles sur les attributs et comportements canoniques des personnages : le loup prédateur, rusé, nourri de mauvaises intentions, la poule victime. L'hypothèse de la ruse est forte et tient longtemps : sous prétexte de soupe au caillou, le loup veut forcément faire une soupe à la poule. D'ailleurs, les enfants s'appuient sur ces indices propres à l'album que sont les illustrations : « on voit les côtes du loup, il n'est pas bien nourri » (Clément à propos de Vaugelade). Pourtant, d'autres indices, textuels, contredisent cette hypothèse : il ne peut manger que de la soupe puisqu'il n'a plus de dents.

Sur le scénario, la présence du caillou met à mal les habitudes culturelles et sociales et les enfants imaginent que le caillou est magique : une potion magique qui rend heureux remplace la soupe (sinon pourquoi y mettre un ingrédient aussi bizarre que des cailloux ?) : « en fait c'est comme si c'était une potion magique sauf que c'en est pas une » (Karine), « les cailloux c'est pour faire croire que c'était magique » (Darwin). Et grâce aux interactions, la classe comprend que c'est justement le "comme si" qui est magique. De même, si le loup sort un couteau (Vaugelade)… c'est forcément pour tuer les animaux et en agrémenter la soupe : là aussi, le texte introduit une fausse piste qui contredit le scénario habituel (texte

résistant), et c'est une surprise pour les enfants, mais cet effet littéraire voulu par l'auteur joue précisément sur la connivence avec les représentations stéréotypées du loup. De sorte que l'inférence sociale que convoque ce passage est occultée par le poids de l'implicite attendu : le loup sort en fait un couteau pour… piquer le caillou comme on piquerait une pomme de terre et en conclure qu'il n'est pas assez cuit[9].

Dès la deuxième version qu'ils étudient (Lieby), les élèves font des liens entre les versions : ils reconnaissent et réinvestissent le scénario des histoires précédentes. Les hypothèses sur d'où vient le loup de Vaugelade et sur ses intentions sont aidées par les deux lectures précédentes. Les élèves discutent du changement de titre : "une" plutôt que "la". La dernière page, qui présente une illustration unique, de petit format, représentant une dinde ouvrant au loup semble accréditer la thèse d'une répétition du scénario, et relance les hypothèses sur le sens profond du texte : le loup a-t-il trouvé un moyen de diner chaque soir à l'œil (ruse) ou accomplit-il une tournée des villages pour y remettre du lien social (solidarité) ? La question reste posée.

La confrontation à plusieurs versions du conte permet de mettre en relief les invariants et les variations. Après l'écoute de la dernière version, contée (Hindenoch), les élèves récapitulent les différences : ça ressemble, mais les ingrédients changent ; le nombre de personnages ; des animaux *vs* des humains ; les scénarios de l'arrivée du personnage.

Les enfants ont très bien perçu ce que veut nous dire cette histoire, son sens symbolique : le sens du partage, le fait d'accueillir, de faire une soupe ensemble :

Clément : « Il ne faut pas rester dans son coin pour jouer collectivement. »
Lucas : « Comme ça s'ils leur apprenaient à faire de la soupe aux cailloux ben ils pourront inviter des gens chez eux. »
le fait que ça rend heureux :
Karine : « Quand on partage on devient plus heureux. »
Aurélien : « La soupe ça les rend tous heureux, ils oublient leurs malheurs. »
Arnaud : « En fait c'est pour leur faire oublier qu'il y a eu des famines, des guerres. »

Ils ont conscience que le rajeunissement de la vieille n'est pas possible, qu'il est métaphorique :

« ce qui la rend plus jeune est de plus sourire, d'être plus joyeuse. »
Le fait que ça rend plus généreux :
Chloé : « C'est pour les aider, qu'ils peuvent se parler tous et qu'ils aient plus peur des gens. »
Clément : « Au début tout le monde se méfiait l'un de l'autre, c'était un peu chacun pour soi, mais main'nant ils font tous ensemble. »
enfin le fait que ça rend plus riche d'une richesse intérieure, ce qui est le sens profond du texte :
Arnaud : « La richesse, ce serait l'amitié. »
Clément : « Ce serait la richesse du cœur. »

4.2. L'accès au sens symbolique dans les activités de production d'écrits

Comment les élèves ont-ils réinvesti les données symboliques et implicites du conte ?
On constate une distorsion entre ce qui est ressorti des échanges oraux, la finesse d'analyse, la compréhension et l'interprétation du sens caché du conte et la difficulté à réutiliser, réexploiter cela dans les productions d'écrits. La convivialité permettant

d'être tous heureux est bien présente dans les textes d'élèves, qui ont bien compris le motif, mais ils ne recourent pas tellement au non-dit. Les trouvailles, les images poétiques ne sont pas absentes, mais ces jeunes élèves ont d'abord le souci d'expliciter, le besoin de redire chaque chose et pas de sous-entendre (compétence pas construite).

À quoi peut-on attribuer le fait qu'ils sont capables de percevoir certaines choses en tant que lecteurs, mais pas de se les approprier et de les mettre à profit en tant que scripteurs ? Ils ont l'habitude des lectures offertes, de lire par eux-mêmes, de la lecture magistrale suivie d'un travail de compréhension, c'est-à-dire l'habitude de décortiquer les textes, mais pas tellement celle d'écrire, et quand ils écrivent, ce sont des écrits sociaux comme la lettre en situation authentique de communication. Se raconter des histoires, à fortiori écrire des histoires est un processus complexe qui nécessite un long apprentissage. Certaines productions en disent long sur ce que les enfants savent des sentiments, avec la contamination des séries télé et de l'actualité : à 9-10 ans, ce sont déjà des préadolescents bien conditionnés par le marketing. À l'inverse, un des textes n'a pas été compris par le stagiaire ni par sa collègue titulaire de la classe, mais très bien compris (et apprécié) par les autres élèves. Les adultes ne comprennent pas, parce que trop rationnels, ce que les enfants comprennent bien, et qui fait certainement référence à des expériences culturellement partagées par eux (bagarres de cour de récré), étrangères aux adultes.

4.3. L'importance de la médiation

La compréhension d'éléments relevant des inférences ou du sens parabolique n'a pas pu se faire sans l'aide du maitre : ainsi, le symbolisme du rajeunissement (Hindenoch) n'a pas été facile à faire émerger ; de même, tant que les images de Muth n'ont pas été montrées, les prénoms des trois moines chinois n'ont pas inspiré grand-chose aux enfants. Nous avons évoqué le motif du caillou trop cuit ou pas assez cuit : les élèves ne l'avaient pas compris, et il a été nécessaire de l'expliquer en référence au vécu (les pommes de terre) : en l'occurrence, l'inférence était impossible par défaut de références sociales (et il était difficile au stagiaire d'anticiper ce que les enfants pouvaient savoir ou pas).

Le dispositif didactique conditionne également l'attitude et les réactions des enfants : lors du contage, ils ont montré par leurs applaudissements une empathie avec le conte. Le travail de mise en voix du texte poétique d'E. Lieby, en recourant à des techniques théâtrales, les a incités à faire passer des sentiments : ils commencent à faire des gestes, à faire semblant de faire tomber le caillou, mais n'ont pas l'habitude d'extérioriser leurs sentiments, de théâtraliser, peut-être pas l'habitude de se raconter des histoires. Ainsi, l'aptitude à saisir le non-dit des histoires ne ressort-elle pas immédiatement : elle est liée à une habitude de classe et renvoie l'enseignant à la nécessité de discuter, pour dépasser la surface des textes, briser leur résistance, et pédagogiquement parlant que ce ne soient pas toujours les mêmes qui percutent. Le dévoilement de la portée métaphorique de contes tels que *La Soupe au(x) caillou(x)* rappelle l'enseignant à la nécessité de la régulation et à l'importance de la médiation.

Conclusion

Cette expérience rapidement brossée confirme qu'il est judicieux de former la culture littéraire des enfants, c'est le rôle de la mise en réseau. Qu'il est pertinent de leur

soumettre des textes complexes, dans un projet où ils s'éclairent les uns les autres. L'hypertextualité opère comme levier et développe des compétences de lecture, de compréhension et d'interprétation. Elle développe aussi une faculté de mise à distance qui favorise une éducation humaniste et l'ouverture à l'altérité, par les confrontations multiples que suscite le débat interprétatif : confrontations entre soi et le texte, confrontations entre soi et les autres lecteurs. La littérature, justement parce qu'elle met en scène ellipse, parabole et inférences, aide à grandir, à devenir citoyen, tout autant qu'à améliorer ses compétences en maitrise de la langue.

> « Le discours littéraire, comme tous les discours d'ailleurs, véhicule des images, des clichés et des représentations qu'il convient de disséquer, au même titre que ceux recueillis par le biais de questionnaires ou de tests projectifs, par exemple. Le niveau microscopique, toujours difficile à sérier, est par excellence le registre du romancier. Avec la production littéraire s'ouvre donc une mine considérable de lieux d'observation d'autant que *le mode de connaissance littéraire met en évidence des significations voilées ou occultées, voire interdites dans une culture, et libère le langage des conventions, des clichés et des stéréotypes* (Laplantine, 1986 : 34). »

La capacité de l'écrivain d'objectiver les implicites, de se distancer tant par rapport au passé, qu'au présent et au futur démultiplie les potentialités d'analyse. (Abdallah-Prectceille, 2003 : 107).

Nous voudrions terminer sur une réflexion sur le sens symbolique de la défection de six des sept stagiaires intéressés par le projet. On peut faire des hypothèses sur leur âge (tous étaient beaucoup plus jeunes que Christophe), leur expérience (aucun autre que lui n'avait d'expérience professionnelle antérieure), voire leur genre (aucune des filles n'a dépassé le stade de l'intérêt pour le projet), pour expliquer ce qui peut passer pour de l'individualisme, un refus de saisir la chance de travailler en réseau, le partage, la solidarité, la coopération… alors même que le message du conte touchait à ces valeurs… Néanmoins, ils témoignent, entre eux, d'échanges, d'entraide, de travail collaboratif sur tous types de sujets, et mettent en place des instances et des outils facilitant ce mode de travail. Sans doute la pression et la tension vécues pendant leur année de formation professionnelle et l'impression de toujours être sous les feux des projecteurs, observés, évalués, se sentant obligés de se justifier en permanence ont-elles joué. La peur de se livrer, de laisser entrer dans la classe sur plusieurs séances un formateur (même par le biais d'un enregistrement et même un formateur non impliqué dans leur évaluation), a pu les retenir. Et pourtant, dans la démarche qui leur a été proposée, il s'agissait de recherche et non de formation, d'observer l'attitude des élèves et non la leur.

Qu'est-ce que cela signifie sur le rapport de ces jeunes enseignants au geste pédagogique ? Le développement contemporain de formes horizontales de sociabilités, grâce aux nouvelles technologies, modifie certainement la professionnalité. La nouvelle configuration de la formation initiale des maitres en France (dite "mastérisation" et qui équivaut à une quasi-disparition des aspects professionnels et réflexifs de la formation) ne va pas inciter au mouvement inverse. Faute de formation suffisante, on va de fait mécaniquement voir se développer des instances parallèles de formation, collaboratives et horizontales, et il sera très difficile aux formateurs et aux chercheurs d'y avoir accès. Partant, il sera difficile de proposer des améliorations du peu existant dans le sens de la réponse aux besoins des jeunes collègues. Une coupure entre théorie et pratique ne peut dès lors que s'accentuer. C'est préoccupant, car selon le principe d'homologie et

le modèle du praticien réflexif, il faut non seulement vivre pour faire vivre, mais aussi prendre assez de distance réflexive pour analyser, s'approprier, contrôler…

Notes

[1] Sans prétendre à une quelconque comparaison, ayons en mémoire cette phrase de Varlam Chalamov à propos des *Récits de la Kolyma* (édition intégrale, 2003, Verdier, traduit du russe par Sophie Benech, Catherine Fournier et Luba Jurgenson) : « L'enrichissement de la langue, c'est l'appauvrissement de l'aspect factuel, véridique, du récit. »
[2] Tauveron distingue les textes réticents, qui posent des problèmes de compréhension, et les textes proliférants, qui posent des problèmes d'interprétation.
[3] Cet album fait partie des recommandations de lecture littéraire de l'Éducation Nationale pour le cycle 2 (élèves de 6-8 ans), ce qui explique son succès et l'existence de films d'animation réalisés à partir de l'album.
[4] La poule distrait le loup pour retarder le moment d'être mangée, en lui donnant des tâches ménagères à effectuer, le temps de préparer une soupe au caillou qui le rassasie. Le ton est humoristique : le loup est qualifié de "grand grand méchant" mais il consent à devenir l'esclave de la poule dans l'espoir de la croquer.
[5] CP : enfants de 6 ans, la première année de l'école élémentaire obligatoire, où s'effectue l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
[6] CE1-CE2 : enfants de 7-8 ans ; CM1-CM2 : enfants de 9-10 ans, les deux dernières années de l'école élémentaire.
[7] Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (informatique notamment).
[8] Ordre et mode d'approche des textes : Muth en lecture offerte à dévoilement progressif avec discussion sur le sens et anticipation de la suite ; poésie de Lieby ; Vaugelade en lecture offerte à dévoilement progressif ; Ross en puzzle de lecture ; Hindenoch sous forme de contage.
[9] La polysémie de "piquer" (= voler) a certainement brouillé les pistes, les enfants privilégiant le sens familier, qui renvoie à l'épisode du dénouement de la version de Tony Ross où le loup se saisit du caillou et s'enfuit (croyant avoir emporté le secret qui rassasie les ventres affamés).

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos. = « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil* n° spécial 2, 2010. Sylvains les Moulins : GERFLINT. 145-155.

Barthes, R., 1984. « Sur la lecture » (1975), *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Paris : Seuil.

Butlen, M., Houdart-Merot, V., 2009. *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Cergy-Pontoise : CRTF.

Eco, U., [1985] (1979). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur.* Paris : Grasset.

Galisson, R., 1988. « Culture et lexiculture partagées ». *Études de linguistique appliquée* n° 69, pp. 74-90.

Gaonac'h, D., Fayol, M. (dir.), 2003. *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Paris : Hachette Éducation.

Genette, G., 1982. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.

Giasson, J., [1996] (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Bœck Université, (Montréal : Gaëtan Morin).

Giasson, J., 1995. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Giasson, J., 2000. *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin.

Goigoux, R., 2001. « Les difficultés scolaires : mieux les comprendre pour mieux intervenir ». Conférence du 19/12/2001, Aix-Marseille. <http://www.lepontet.ien.84.ac-aix-marseille.fr/webphp/archive/resumes/ConferenceGoigouxDifficultesScolaires.pdf> [consulté le 3 juin 3010].

Goigoux, R., Cèbe, S., 2006. *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz.

Gombert, J.-É, *et al.*, 2000. *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie.

Tauveron, C. (dir.), 2002. *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier Pédagogie.

Tsimbidy, M., 2009. *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Tsimbidy, M., Ulma, D. (dir.), 2010. *Synergies France* n° 7 : *"Vitalité du conte à l'aube du xxie siècle : du pastiche à la parodie"*. Sylvains les Moulins : GERFLINT.

Versions de *La Soupe au(x) caillou(x)*

Bonning, T., Hobson, S. (ill.), 2002. *La soupe au caillou*. Paris : Milan jeunesse.

Giraud, R., Wirth, P. (ill.), 2001. *La Soupe aux cailloux*. Paris : Père Castor Flammarion.

Hindenoch, M., 2007. *La soupe au caillou*. Paris : Syros jeunesse.

Lieby, E., 2009. *La bonne soupe au caillou*. Site icontes : <http://icontes.com/fr/rencontrez/blog/la-soupe-au-caillou.html> [consulté le 15/11/2010].

Muth, J.-J., 2004. *La soupe aux cailloux*. Paris : Circonflexe.

Rettich, R., Rettich M., 1990. « La Soupe au caillou », in *40 petits contes*. Paris : Bayard jeunesse. Texte intégral en ligne : <http://membres.multimania.fr/aabfrcuisine/sourire/Soupe_au_caillou.htm> [consulté le 15/11/2010].

Ross, T., 2007. *La soupe au caillou*. Namur : Mijade.

Vaugelade, A., 2001. *Une soupe au caillou*. Paris : École des Loisirs.

Ressources vidéo à partir de l'album de Vaugelade

Une soupe au caillou, vidéo d'animation réalisée par la classe de CP-CE1 de l'école Marcel Pagnol, Toulouse : <http://festival.inattendu.org/Une-soupe-au-caillou> [consulté le 15/11/2010].

Une soupe au caillou, vidéo d'animation réalisée par des étudiants : <http://www.youtube.com/watch?v=W3rPa3GOWIQ> [consulté le 15/11/2010].