

Paule BICHI

Professeur des écoles Marseille. Doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Provence, UMR-ADEF, didactique comparée.

p.bichi@free.fr

Ruses et tactiques de lecteurs ordinaires

[Résumé](#)

[Article](#)

[Bibliographie](#)

Résumé

Paule BICHI

Ruses et tactiques de lecteurs ordinaires

Mots clés : lecteur apprenant, intentionnalité, posture d'accueil, lecteurs réels, braconnage.

Le lecteur est devenu le héraut de la lecture. Les théories de la littérature aident les didacticiens à mieux concevoir leurs dispositifs. La réception est mise en avant (Iser, 1985 ; Jauss, 1978) et la figure du lecteur modèle capable de coopérer (Eco, 1985) guide les interventions des enseignants. Le lecteur, perçu comme un sujet compétent, a cessé d'être évacué de la lecture littéraire conçue comme un va-et-vient dialectique entre participation naïve et distanciation (Dufays, 2002).

Cependant, le lecteur ne saurait exister en dehors de ses pérégrinations concrètes dans le texte (De Certeau, 1990). Pour les jeunes élèves en apprentissage, ceux du début du cycle 3, la rencontre avec l'objet à lire est déterminante. L'intentionnalité du lecteur est un moteur d'engagement puissant (Jorro, 1999). Loin de le plier à la réception fidèle du message textuel, l'intentionnalité du sujet le pousse à travailler à une émergence de sens qui le place dans une posture de lecteur auteur-interprète. Le lecteur qui interprète ne se laisse pas modeler par le texte. Il n'est ni passif ni impressionné. Comment l'enseignant se donne-t-il les moyens d'aller à la rencontre des lecteurs ordinaires qui peuplent sa classe ? Comment l'école peut-elle appréhender, pour mieux les comprendre et sans les juger, les arts de faire des lecteurs réels ?

La situation de classe exposée lors de la communication confronte les élèves au dernier chapitre de *Fantastique Maître Renard* de Roal Dahl. La posture adoptée par l'enseignante est celle d'un apparent lâcher prise et d'accueil de l'imprévu (Bucheton, 2003) L'analyse portera sur les échanges langagiers des élèves puisque la lecture est rendue possible par la communication orale. En effet, elle facilite la formulation des attentes et des anticipations, permet au lecteur d'explicitier son attitude devant le texte ainsi que son projet de compréhension. Elle mettra en évidence la façon dont les lecteurs se mobilisent et parviennent à des créations originales.

Article

Paule BICHI

Ruses et tactiques de lecteurs ordinaires

1. Introduction

Les travaux sur l'esthétique de la réception (Jauss, 1978 ; Iser, 1985) ont montré que la littérature est une mécanique tendue vers sa réception. Le lecteur, plus exactement l'activité de lecture qu'il déploie, est indispensable au texte littéraire. Le lecteur est inscrit dans le texte dès le projet même d'écriture. De Sartre (1948) à Eco (1985) le lecteur doit participer à la création pour actualiser l'œuvre. À ce lecteur modèle, on demande qu'il mette en avant sa subjectivité pour faire ce que le texte attend de lui. Cette sorte de double contrainte paradoxale fait dire à Antoine Compagnon (1998) que la liberté dont on crédite le lecteur n'est jamais qu'une liberté surveillée qui pourrait n'être, sous un emballage rénové, qu'une tentative pour sauver l'auteur après que Barthes (1984) eut proclamé sa mort.

La recherche dont il est rendu compte ici cherche à aller à la rencontre des lecteurs tels qu'ils sont et non tels qu'on les imagine ou tels qu'on voudrait qu'ils soient. Elle fonde l'hypothèse que les interactions verbales des jeunes lecteurs de littérature, rendent compte de leurs pérégrinations concrètes dans le texte, de leurs ruses et de leurs tactiques que M. De Certeau (1990) désigne comme le braconnage typique de la lecture réelle. Dans cette optique, il s'agit de se donner les moyens de recueillir sans préjugés, les traces de l'activité empirique que les lecteurs en début de cycle 3 mettent en œuvre lors de débats interprétatifs.

1.1 Cadre théorique

C'est la notion de lecture ordinaire qui constitue le premier point d'appui théorique. Mettant à distance les pratiques lettrées et la lecture savante, les travaux sociologiques qui prennent pour objet la lecture ordinaire (De Certeau, 1990 ; Burgos, 1983 ; Petit, 2002) insistent sur l'importance du monde intérieur voire du quant à soi du lecteur. Sur le plan de la didactique de la littérature, la lecture interprétative (Jorro, 1999) est le second ancrage théorique. Dans cette optique, c'est l'intentionnalité du lecteur qui est mise en avant. L'interprétation n'est pas conçue seulement

comme la recherche d'un sens de niveau plus complexe intervenant à la suite de la compréhension du sens le plus immédiatement perceptible (Dufays, 1994). Elle n'est pas qu'une conséquence de la compréhension du message contenu dans le texte. Elle est le processus même de la compréhension dans lequel se mêlent subjectivité et objectivité du lecteur. Enfin, c'est dans les recherches sur les pratiques langagières des élèves et des enseignants (Bucheton, 2003) que s'amarre la troisième attache théorique, notamment par la recherche d'apparent lâcher prise que tente l'enseignante.

1.2 Contexte de la recherche

Il s'agit d'un dispositif didactique mis en œuvre par une jeune enseignante dans une classe de CE2 d'un quartier populaire au nord de Marseille. L'école est en ZEP, située au cœur d'un grand ensemble en copropriété. La population dont les origines ethniques sont variées est composée de familles modestes mais globalement bien investies dans l'éducation des enfants et plusieurs sont engagées de façon explicite dans une dynamique d'ascension sociale fondée sur l'immigration et la réussite scolaire des enfants. En raison de l'intégration dans la classe de deux élèves en situation de handicap mais ne bénéficiant ni l'un ni l'autre d'auxiliaire de vie scolaire (l'un est atteint de surdité et appareillé, l'autre présente des troubles importants de la personnalité), l'effectif est réduit à 15 élèves. Un élève a redoublé le CE1. Il est en échec dans toutes les disciplines et particulièrement en lecture. Un autre, dont la fréquentation scolaire est quelque peu capricieuse, manifeste un refus ostentatoire face aux activités proposées en classe. Pour le reste du groupe, même si les performances en lecture sont très inégales, on ne relève pas de difficultés majeures. Tous sont capables de prendre connaissance par eux-mêmes des textes proposés et dans l'ensemble s'impliquent volontiers dans les temps ménagés pour la lecture autonome. On remarque pourtant un rapport uniforme à la lecture. Tous les élèves se livrent d'emblée à une lecture orale, quels que soient le type de texte et la situation de lecture.

2. La méthodologie

2.1 Le dispositif didactique

L'enseignante est arrivée sur l'école à la rentrée de septembre. Sortie de l'IUFM voici seulement 5 ans, elle a relevé le défi des instructions officielles de 2002 introduisant l'enseignement de la littérature au cycle 3 et cherche sur cette base à faire accéder ses très jeunes élèves à une véritable pratique de la littérature. Elle est engagée dans un processus d'innovation pédagogique puisqu'elle travaille à l'élaboration de ses gestes professionnels en même temps qu'elle expérimente des

pratiques lui permettant d'organiser et d'étayer des débats interprétatifs sans soumettre les élèves aux traditionnelles explications de textes jalonnées de questionnaires de compréhension.

Le dispositif concerne toute la classe. Il est pratiqué par l'enseignante depuis le début de l'année scolaire. Même s'il a subi des modifications de rodage et s'il a fallu du temps pour dépasser les résistances et pour que le groupe se familiarise avec une façon de travailler très nouvelle, la situation est devenue habituelle pour les élèves puisque l'observation se déroule au mois de janvier.

À ce moment de l'année, la classe termine la lecture intégrale de *Fantastique Maître Renard* de Roald Dahl. Traité sur le mode humoristique, ce roman relate la lutte acharnée d'une famille de renards et de trois fermiers, les premiers pour leur survie, les seconds pour faire cesser les vols dont se rendent coupables les renards. La question des valeurs morales traverse le récit et la divergence des points de vue des protagonistes a bien été perçue par les enfants. Ils se sont toutefois convaincus que l'auteur incitait les lecteurs à prendre le parti des renards tant les fermiers sont ridicules. Le dernier chapitre est très court. La situation exposée ne pose pas de problème de compréhension, mais il n'y a pas de dénouement et l'histoire s'achève sur un statut quo. Ce choix narratif va plonger la classe dans le désarroi.

La situation didactique consiste pour les élèves à débattre du dernier chapitre. Elle commence par un temps consacré à la lecture silencieuse du chapitre, puis l'enseignante donne la parole au groupe. Les élèves disposent du livre, et des affichages muraux constitués au cours des débats précédents. L'enseignante n'oriente pas la discussion. Elle se met volontairement dans une posture d'accueil de la parole enfantine et s'occupe de donner une visibilité à ce qui est dit. Pour cela elle prend des notes sur le tableau avec l'intention de retranscrire le plus fidèlement possible les propos de la classe.

Le matériau langagier produit par les élèves lors du débat est enregistré et retranscrit. L'analyse qualitative de contenu cherchera à y déceler les indices de la mobilisation des lecteurs. Comment l'élève se rend-il présent dans sa lecture ? Quels sont les signes de son appropriation du texte ?

2.2 Les critères d'analyse

2.2.1. La posture énonciative de l'enseignante

On cherchera à cerner comment l'enseignante travaille l'accueil de la parole enfantine. La posture d'accueil qu'elle met en œuvre, le lâcher prise auquel elle s'adonne n'est pas l'organisation de sa disparition de la scène didactique. Ce n'est toutefois pas le propos central de cette

communication. L'analyse de la posture enseignante sera uniquement destinée à s'assurer que l'adulte ne cède pas à la tentation de « faire dire ».

2.2.2. Les ruses et les tactiques de lecteurs

Si, comme l'écrit M. De Certeau, la lecture est un braconnage, il nous faut prendre l'exacte mesure de cette métaphore. Le lecteur serait donc un chasseur qui s'empare d'un gibier textuel ne lui appartenant pas. Il se l'accapare. De Certeau attire notre attention sur l'aspect quelque peu subversif de la lecture. Plus que d'autres, il met l'accent sur le fait que la lecture est une activité résistante : « *conjonction d'une stratification de classe et d'opérations poétiques* » où il s'agit pour le lecteur de ne pas se laisser conformer par les orthodoxies culturelles que lui impose le texte mais de s'y insinuer pour y marquer sa place (p. 249).

Le Lecteur Modèle d'Eco est un lecteur accompli, capable des promenades inférentielles qui lui permettent, dans le même mouvement, de se soustraire à la tyrannie du texte tout en se laissant guider par les déterminations qu'il lui impose (p. 151). Pour les lecteurs apprenant, cette posture experte n'est assurément pas la voie d'accès pertinente à la lecture littéraire. Et à trop vouloir l'enseigner on prend le risque de faire disparaître la lecture sous son enseignement. Car « *il existe une antinomie profonde et irréductible entre la littérature comme pratique et la littérature comme enseignement (...)* À supposer que la littérature puisse subsister dans un enseignement, qu'elle soit compatible avec l'enseignement ». L'avertissement de Barthes est de taille !

Pour fonder les critères d'analyse utilisés je m'attache à ne pas perdre de vue la posture de Michel De Certeau qui voit, sous l'impérialisme scripturaire une autonomie de la pratique lisante (p. 244). Les critères d'analyse visent à repérer dans les propos échangés par les jeunes lecteurs au début du cycle 3, les indices de l'**activité créatrice** du lecteur :

Les déformations, les distorsions du texte ne seront pas considérées comme des erreurs de lecture mais comme les signes d'une appropriation.

Les bricolages auxquels se livre le lecteur, ses arrangements avec le texte à partir de petits bouts de sens, de quelques signes. Le lecteur manifeste un système d'attentes – anticipations. Il mélange ses matériaux personnels avec ceux du texte.

L'ouverture d'un espace de jeux avec le texte : le lecteur s'approche du texte ou s'en éloigne, la lecture est tour à tour captée, protestataire, fugueuse. Le lecteur a l'écrit à l'œil, il le surveille et le scrute. Ou bien il s'en distancie, le discute et le juge.

Les ruses poétiques qui consistent à insinuer dans le texte ou à y enchaîner la création d'un in-su : l'élève invente autre chose dans le texte qui diverge de l'intention originale.

Les déplacements de points de vue que le lecteur opère face à l'étrangeté du texte.

3. Analyse et interprétation des données

3.1. Le lâcher prise de l'enseignante

Au cours de la discussion c'est l'enseignante qui distribue la parole ; les élèves ne sont pas autorisés à intervenir spontanément.

Ses interventions alternent avec celles des élèves. Après chaque prise de parole d'élève l'enseignante paraphrase ce qui vient d'être dit, demande à l'élève la confirmation que son propos n'a pas été déformé. Puis désigne le locuteur suivant. Elle adopte ainsi un rôle de porte-voix. Dans le même temps, chaque apport nouveau est noté sur le tableau et l'enseignante oralise pour la classe ce qu'elle écrit. Ce faisant, elle perd parfois la formulation exacte de l'élève et lui demande de répéter.

E 5 : D'accord. Je vais noter là les 1ères choses que vous avez dites d'accord ? Vous dites : les fermiers toujours pas perdu espoir... pourtant ils sont sous la pluie ils attendent toujours, vous avez dit, et donc Amel dit : ils ne se rendent pas compte que quoi ?

Ce mode de fonctionnement est pour le moins formel et pour tout dire frontal. Pourtant l'enseignante y tient.

E 19 : C'est ce que tu as dit, ils réfléchissent pas ? T'as pas la parole Giovanni. Brandon.

Cela lui permet d'une part de supprimer la confusion des prises de parole spontanées et ainsi elle pense ne rien perdre de ce qui est dit, d'autre part de tenir compte de la présence dans la classe d'un enfant portant un appareil auditif. Cet enfant est incommodé par le brouhaha. Il n'entend pas correctement si plusieurs personnes parlent en même temps. De même, les troubles de la personnalité d'un autre élève l'obligent à garder sans équivoque la maîtrise des échanges. En effet l'élève en question peut très vite ne plus rien respecter, ni règles, ni individus, s'il perçoit la moindre variation dans l'attitude de l'enseignante envers les élèves. Que l'enseignante tolère une intervention spontanée parce qu'elle lui semble pertinente ou qu'elle sent que l'idée s'échappera si elle n'est pas exprimée, et elle prend le risque d'activer chez T.P. le sentiment d'injustice et d'insécurité qui lui fait perdre tout contrôle de lui-même.

Le lâcher prise de l'enseignante porte donc uniquement sur le contenu des échanges.

Elle ne questionne pas les élèves, ne cherche pas à leur faire deviner quelque chose, n'induit pas les interprétations, ne les guide pas. Elle ne cherche qu'à bien comprendre ce qu'ils disent. Les questions qu'elle pose sont destinées à éclaircir des confusions dans le propos des élèves.

E 15 : Qui n'a pas perdu la fatigue ?

E 68 : D'accord et alors qu'est ça fait qu'y disent ça ?

E 84 : Y auront plus le temps d'élever les animaux, c'est ça que t'es en train de dire ?

E 15 : D'accord, il dit qu'y a un moment où il va forcément se passer une situation que forcément les renards y vont être obligés de sortir du trou, c'est ça que t'es en train de dire ?

E 37, E 54, E 70, Donc toi tu dis que... Toi tu penses que...

Elle se fait parfois la médiatrice d'une information qui fait défaut aux élèves. À ce moment-là, elle n'hésite pas à la leur fournir pour faire avancer la discussion ou pour l'empêcher de se fourvoyer dans une impasse.

E 31, E 33 : Alors à la fin de l'histoire on a trois points, on appelle ça comment des points comme ça, vous le savez ? On appelle ça des points de suspension. Ca veut dire quoi ?

E 96 : Non il a pas écrit d'autre suite, y'a pas d'autre suite, y'a pas de suite, je vous le dis, y'a pas de livre qui s'appelle Fantastique Maître Renard N° 2 d'accord, son livre pour lui l'auteur il a terminé son livre, pour lui c'est fini.

On a ici en quelque sorte le premier degré du lâcher prise : l'enseignante facilite la discussion, rend possible la participation et l'écoute de tous. Avec son utilisation de l'écrit et les redites auxquelles elle se livre, elle remet en circulation pour la classe toutes les propositions. Elle manifeste par là que ce n'est pas à elle que les élèves s'adressent mais à tout le groupe des lecteurs. Elle permet ainsi que se mutualisent les différentes prises de position, elle en fait le bien de la communauté. Dans leurs interventions les élèves reprennent à leur compte sans difficulté les productions ainsi co-construites et on repère aisément dans leurs propos les références explicites au discours d'autrui. Citations, opposition, prolongement, mise en question...

Un second degré du lâcher prise peut être repéré dans l'interaction de tutelle à laquelle l'enseignante s'emploie. Cette formulation empruntée à Bruner désigne la capacité de l'enseignante à mettre au service des élèves, parce qu'ils ne les maîtrisent pas, ses propres compétences. Ici, l'essentiel de son activité consiste à écouter les élèves afin de les aider à la formulation des problématiques qui émergent de leur discussion. Pour cela elle synthétise, tisse ou confronte les points de vue exprimés et les renvoie à la classe. Elle fait en sorte que les points de vue circulent.

E 13 : Voilà, c'qu'il est en train de dire c'est que eux y sont plus du tout en train de se régaler, y sont maintenant sous la pluie et y attendent et eux, y sont bien tranquilles et y se régalent d'accord ? Donc y dit : c'est le contraire, la situation d'accord, ils vivent le contraire, chacun vit une situation contraire.

E 58 : Alors... je vais repartir là parce que j'ai plus de place. Quand vous parlez de la suite de l'histoire y'en a qui disent : ça peut continuer avec les fermiers qui abandonnent et Amel elle dit : la situation elle peut continuer comme ça très longtemps.

E 76 : Qu'est ce qui vous gêne quand vous dites ça, c'est quoi qui vous gêne ? Vous êtes en train de discuter sur un truc en disant que les fermiers y vont continuer à attendre, que l'histoire elle est pas tellement terminée, y'a quelque chose qui a l'air de vous gêner.

Qu'est ce qui te fait dire ça ?

E 52 : Pourquoi tu dis qu'il faut deux chapitres Brandon, pourquoi deux ?

E 88 : Quand quand vous dites quand vous dites... que les fermiers y continuent à attendre et que les autres y prévoient de construire une ville sous terre et que Amel elle vous dit oui mais du coup ça peut continuer longtemps parce que pendant longtemps ça peut se passer et que du coup les fermiers de toute façon y sont tellement tellement tellement de cet avis là que y va forcément sortir... est ce qu'on a besoin de vous raconter la suite ?

Cette façon de procéder permet à l'enseignante, sans intervenir sur les termes du débat puisqu'elle ne prend pas parti et ne donne pas son avis, de pousser les élèves à des productions plus élaborées que celles auxquelles ils parviennent spontanément. Les élèves en effet cherchent à mieux s'expliquer, ils peaufinent leurs démonstrations, voire déplacent leur point de vue.

Quand les ressources des élèves s'épuisent, ils opèrent des régressions, des retours en arrière. Ils se mettent soudain à mobiliser des scènes du début du livre, les représentations se figent et finalement les élèves tournent en rond. Alors un troisième degré du lâcher prise apparaît qui consiste à faire appel à la subjectivité des lecteurs et à légitimer la singularité dont ils font preuve.

E 96 : j'entends bien que pour vous c'est pas fini donc je vous dis OK si c'est pas fini c'est que ça vous pose un problème que ça se finisse comme ça, vous êtes en train de dire oui ça nous pose un problème parce que soit c'est pas possible y'a forcément un moment les renards y vont plus rien avoir à manger... et y'a un moment où les fermiers vont être découragés et Amel elle dit : moi je suis pas d'accord, je pense que les fermiers y se décourageront pas... ils vont rester sur leur idée et les renards y peuvent tenir encore longtemps... d'accord ?

E 98 : Qu'est ce que vous en pensez de l'attitude des fermiers et des renards... qui font ça ?

E 112 : En fait c'que vous êtes en train de dire c'est que, chaque personnage il a toujours sa même attitude et que effectivement personne ne change d'attitude... les fermiers ils ont une attitude et ils la gardent et les ... renards ils ont toujours la même attitude donc on est toujours dans cette histoire de chacun fait quelque chose de différent... d'accord on peut bien séparer ça, on peut bien séparer ça.

E 132 : Donc c'que vous dites c'est : ces 3 points de suspension ils nous permettent quand même d'imaginer des choses, ils nous permettent d'imaginer qu'il y a d'autres chapitres, ils nous permettent d'imaginer qu'il y aurait même un nouveau livre sauf que c'que vous soulignez c'est que vous aimeriez qu'il y ait autre chose parce que justement ce qui vous pose problème, c'qu'y est bizarre c'est justement que les fermiers y restent sur leur attitude de : je surveille et je reste devant ce trou même si y sont tout mouillés... alors que MIR y continue son... enfin y se débrouille dans son terrier et donc y va pas sortir.

L'enseignante ramasse la parole des élèves dans un discours qui lui permet de formaliser les représentations auxquelles ils se sont attachés. Cette production a l'avantage de clarifier pour tous, la production à laquelle est parvenu le groupe. Pouvoir la désigner à l'attention du groupe, lui ôter le côté diffus et imprécis que donne la discussion, c'est l'objectiver pour pouvoir la manier plus facilement. Ainsi c'est se donner la possibilité de la convoquer telle quelle quand il s'agira de la remettre en travail. Le lâcher prise permet à l'enseignante de clore provisoirement le débat sur un acquis même si des ambiguïtés subsistent.

Cette posture demande à l'enseignante une concentration et une attention constantes. Elle est d'autant plus difficile qu'elle prend le contre-pied des fragiles sécurités entrevues en formation. Elle exige de l'enseignante une prise de risque qu'elle ne se permet que grâce au protocole de recherche qui la rassure sur sa légitimité à déroger aux attentes les plus répandues dans la hiérarchie. Elle est surtout très difficile parce qu'elle expose l'enseignante aux malentendus

inhérents à toute situation de communication d'autant que l'expression des élèves n'est pas toujours limpide.

3.2. L'activité créatrice des lecteurs

Le dernier chapitre surprend les élèves. Autant jusque-là ils ont adhéré sans difficulté au récit de Roald Dahl, autant ils vont résister à la fin que l'auteur propose. Il est vrai que ce dernier chapitre, par son minimalisme, jure avec la fantaisie créatrice à laquelle les élèves ont pris goût. Après 17 chapitres d'aventures échevelées, la chute est d'autant plus brutale que Roald Dahl refuse au lecteur la fin idéologique à laquelle il s'attend. En effet, le bien n'y triomphe pas du mal et les gentils n'en sortent ni vainqueurs, ni grands. Les lecteurs sont pris à revers dans leur certitude que l'auteur est du côté du renard et qu'il incite le lecteur à faire de même. Refus de croire que l'histoire est achevée, interrogations sur la vraisemblance de la situation finale, tout est bon au lecteur pour ne pas se soumettre.

3.2.1. Déformations, distorsions, glissements sémantiques

Les déformations sont des modifications sémantiques que le lecteur fait subir à la lettre du texte. Ici, la principale entorse consiste pour les lecteurs à échafauder des commentaires autour de la mort du renard.

Amel 6 : Ils ne se rendent pas compte que tous ces jours passés, le renard il va être mort.

Prescillia 24 : Heu parce qu'en fait elle a dit Amel, parce qu'ils se rendent même pas compte qu'il doit déjà être mort, ils sont pas intelligents.

Ryan 26 : En fait, si par exemple le renard y meurt et ben eux y vont toujours attendre...

Yanis 61, 63 : Y'a Boggis qui a dit ouais t'as peut-être raison il est mort là le renard...

Antoine 105 : Oui mais puisqu'ils le savent... puisque c'est eux qui le disent qu'y sont morts puisqu'ils ont pas à manger...

Le fait que les fermiers n'imaginent pas ce qui se passe au fond du trou et qu'ils en viennent à se convaincre que le renard est complètement affamé, est transformé par les élèves en « *le renard va mourir de faim* » ou « *les fermiers disent que le renard est mort de faim* ».

L'élaboration sémantique de la mort du renard doit être approchée plus finement. Cette distorsion du récit qui diffuse dans toute la discussion des lecteurs n'est pas sans rapport avec le texte. Mais elle n'a pas la même valeur pour tous les élèves. Pour les lecteurs assurés que sont Amel, Prescillia et Ryan, c'est un prolongement de la situation finale pour la pousser jusqu'à l'absurde et arguer que la fin décidée par l'auteur n'est pas acceptable puisque impossible au regard de la logique de la vie réelle. Ces lecteurs convoquent leur connaissance du monde pour juger de ce que l'auteur leur raconte. Pour des lecteurs plus malhabiles, comme Yanis et Antoine,

l'évocation par d'autres de cette mort probable du renard ouvre la porte à une subjectivité qui confine à la toute puissance face au texte. Antoine par exemple affirme à nouveau que ce sont les fermiers eux-mêmes qui disent que le renard est mort alors qu'Amel, en référence au texte, a déjà montré à Yanis que les fermiers ne disent pas cela. Yanis et Antoine sont, au même titre que les autres lecteurs en réaction contre la fin du roman. Mais, n'ayant pas les moyens de la défaire, ils s'emparent de ce que disent les autres lecteurs pour s'autoriser à prendre leur désir pour la réalité. Ce faisant ils opèrent une double distorsion. En tordant d'abord le texte, puis ce que les autres disent du texte, ils mettent à jour une sorte de réception vrillée qui s'enroule sur elle-même.

Au final, il semble que les déformations du texte témoignent, pour tous les lecteurs mais avec des variations, d'une prise en compte du texte assortie d'un refus de l'accepter tel quel.

3.2.2. Les petits bricolages

Un bricolage d'après le Petit Robert, c'est une construction ou une réparation de fortune, effectuée avec peu de moyens et dont la technique est improvisée sur le moment, adaptée aux matériaux et aux circonstances. On ajoutera qu'il s'agit généralement d'un arrangement provisoire, plutôt bancal qui tient un peu par l'opération du saint esprit.

Guendo. 23 : Si ils croient, si les fermiers y croient que MR il est mort alors pourquoi ils rentrent pas dans la, pourquoi ils vont pas dans la colline et comme ça, c'est bon après ils se renseignent vraiment ?

Anissa 28 : Et aussi les fermiers ils sont fainéants, au lieu d'aller les chercher ils attendent enfin les, non mais y vont pas les chercher au fond, ils attendent à chaque fois.

L'attitude des fermiers dans ce dernier chapitre, leur passivité subite, perturbe les représentations des enfants. Cela ne colle pas avec leur vision du monde. Sans trop se soucier de cohérence, les lecteurs rafistolent l'histoire en y important leurs souhaits.

De même, à partir des points de suspension qui terminent le texte, ils tentent de prouver que l'histoire n'est pas finie.

Guendo. 30, 34, 36 : Et aussi comme il a dit Brandon, l'histoire est pas finie mais c'est vrai parce qu'ils ont mis trois petits points à la fin. (...) Ben je dis que l'histoire elle est pas finie comme dit Brandon parce que ensuite y'a 3 petits points et (...) peut-être qu'un jour...

Il n'en faut pas plus pour ouvrir la porte à d'improbables conséquences.

Brandon 38 : Il devrait y avoir 20 chapitres.

Jassim 48 : Peut-être qu'y va y avoir un nouveau livre qui va continuer l'histoire.

Prescillia 71 : Et ben c'est vrai Amel elle a raison pis tout à l'heure quand Brandon disait pour les chapitres je crois qu'il a un petit peu raison parce que les chapitres dans une histoire ça doit finir au moins 20 ou 25 des choses comme ça pas qu'on fait 18 moi j'en vois souvent avec des 20, ou heu comme avec des dizaines rempli.

Guendo 81 : Si y'a pas comme il a dit Jassim y doit y'avoir un autre livre qui doit sortir parce que avec les points de suspension et ils attendent toujours les fermiers y faut des nouveaux chapitres comme il a dit Brandon.

L'intervention de Prescillia est un bel exemple d'approximation où se mêlent des représentations, des expériences de lectrice et l'expression d'un désir transformé en certitude que décidément l'histoire ne peut pas finir comme ça. Dans ces bricolages, ce qui fait tenir ensemble les petits bouts hétéroclites que les lecteurs tentent de lier c'est la référence à la parole des pairs. Tous les élèves se réfèrent ici explicitement à un ou des locuteurs précédents. Le bricolage des lecteurs, pour fonctionner doit être reconnu par les autres. Ainsi, il contribue sans doute à la fabrication des lieux communs de la communauté qui fondent l'orthodoxie du groupe (Escarpit, 1992).

3.2.3. L'ouverture d'un espace de jeux

L'espace du jeu c'est l'aire transitionnelle dans laquelle les lecteurs se meuvent entre l'implication et la distanciation, la participation et la critique.

Les lecteurs dans leurs échanges témoignent d'une oscillation dans leur appréhension du texte. Ils s'en approchent parfois tout près jusqu'à y adhérer. C'est le cas des reformulations et des paraphrases. Les lecteurs racontent l'action à leur façon, avec leurs mots.

Giova. 1 : Les fermiers y sont dehors y font rien y restent sous la pluie sans bouger et ça leur coule et y bougent pas et MR et les autres c'est différent y sont à l'abri et y se régalent de manger et de rire.

C'est aussi le cas quand ils utilisent le texte pour des références précises sous forme de citations ou de lecture à haute voix d'extraits.

Amel 67 : Y dit pas ça à la fin y dit ça là y dit il ne restera plus longtemps maintenant dit Boggis la bête doit-être affamée dit Bunce c'est vrai dit Bean il va sûrement sortir d'un moment à l'autre tenez bien vos fusils en main, y disent pas qu'y vont être morts.

Dans cette adhésion, on reconnaît la participation naïve du lecteur qui veut croire à l'histoire qu'on lui raconte.

Puis soudain les élèves prennent de la distance. Ils regardent le texte autrement, ils se ressaisissent et expriment une interprétation formelle, un jugement, une opinion personnelle, une émotion. Dans cette distanciation, ce n'est plus tout à fait du texte dont le lecteur parle mais de lui devant le texte.

Les lecteurs sont par exemple interloqués par la stupidité des fermiers. Selon eux, c'est une aberration qui conduit l'histoire à une impasse.

Amel 4 : Dans leur tête y z'ont pas de cervelle y z'ont un petit pois chiche...

Giova. 10, 12 : C'est le contraire. Y mangent pas, y sont sous la pluie, et eux y se régalent et y sont pas sous la pluie.

Anissa 14 : Et aussi c'est drôle parce qu'ils ont pas perdu la fatigue et puis c'est le soir, de les attendre.

Antoine 103 : oui mais alors y sont bêtes puisque y restent...Ils y voient une incohérence qui fragilise la crédibilité du récit. Regrettent-ils leur crédulité de tout à l'heure ?

Ces mouvements de va et vient par rapport au texte indiquent que le lecteur est actif, qu'il bouge dans sa perception du texte, qu'il cherche à s'en saisir par tous les moyens à sa disposition. Ce que les lecteurs tentent dans cet espace est bien autre chose qu'un simple ballet autour du texte. Ici le texte est soumis à des tiraillements, à des pressions. Le lecteur qui joue avec le texte en teste le fonctionnement, il le fait jouer justement pour voir où les pièces de l'assemblage vont se mettre à bouger, à se désolidariser.

Giova. 79 : parce que dans le chapitre 17 y disent qu'y vont construire des maisons des magasins et tout ça et là on voit pas à la fin y montre juste y sont dehors.

La construction qui se présente au lecteur sous un abord uniforme, qui l'impressionne ou en tout cas cherche à le faire par son aspect lissé, achevé, est ici prise en défaut. Dans cet espace de jeu le lecteur qui s'est cru tenu par le texte, fait l'expérience de son libre arbitre.

Mais sa liberté n'est pas totale, le lecteur le sait bien. L'auteur a posé des jalons dont il faut tenir compte.

Amel 75 : C'qu'y dit Ryan dans toutes les feuilles y'a marqué qu'y z'ont pas perdu espoir donc y vont rester assis dans toutes les fiches on a marqué les fermiers y n'ont pas perdu espoir, y z'ont pas perdu espoir après, donc y vont rester assis devant le trou.

Comme dans un casse-tête, faire jouer le texte c'est faire sauter les clés qui tiennent les pièces emboîtées. Quand il y a du jeu, quand ça bouge, alors apparaissent des aspérités, des jointures entre lesquelles peut se glisser la subjectivité.

3.2.4. Les inventions du lecteur

Les lecteurs, au cours de leur discussion, ne se privent pas de récrire le texte de Roald Dahl. Ces ruses poétiques consistent à s'insinuer dans le texte même partout où il faillit, pour y moudre son grain à soi.

Amel, tenant pour acquise la malice du renard modifie l'attitude finale des fermiers.

Amel 4 : parce que à chaque fois parce que y savent bien que pendant tous ces jours le renard le renard il a il a y sait que y sont dehors il est malin alors heu y va pas sortir alors y sont malins/pas malins parce que y doivent rentrer dans le trou peut-être qu'y croient qu'il est mort et ben y doivent rentrer dans le trou le voir et le prendre.

Selon elle les fermiers ne doivent pas se contenter d'attendre dehors. Puisqu'ils sont sûrs que le renard n'a rien à manger et qu'il est affamé, ne le voyant pas sortir, Amel les fait entrer dans le trou. C'est aussi le choix d'Antoine.

Antoine 101 : Est ce que les fermiers au lieu d'attendre y peuvent pas aller les chercher ?

Mais c'est Brandon qui va véritablement ouvrir la voie de l'écriture d'une fin acceptable en affirmant que l'histoire n'est en réalité pas terminée.

Brandon 20 : on dirait que l'histoire elle est pas finie parce que les fermiers y attendent et que le renard y construit sa ville.

Encouragé par l'adhésion du groupe et après un emballement qui lui fait prétendre qu'il manquerait 20 chapitres, il élabore un programme d'écriture plus en phase avec le texte de Roald Dahl.

Brandon 38 : Il devrait y avoir 20 chapitres.

E 39 : pourquoi ?

Brandon 40 : pour arriver jusqu'à la fin de l'histoire.

E 41 : qu'est ce qui te fait dire ça.

Brandon 42 : parce que là elle est pas finie, c'est pas la fin.

E 43 : tu penses qu'il faudrait avoir des chapitres /

Brandon 44 : oui

E 45 : qu'il faudrait avoir plus de chapitres pour que ça conti / pour que ça soit fini, 20 chapitres ?

Brandon 46 : 2 chapitres.

L'enseignante lui demande alors des précisions sur ces deux chapitres :

Brandon 53 : parce que 1 pour construire la ville et 2 pour que les fermiers y disent « tiens les renards ils en peuvent plus, ils sont morts dedans » donc ils repartent chez eux et l'histoire est finie

E 54 : donc toi tu dis : il faudrait 2 chapitres, 1 pour dire qu'ils construisent la ville et après ?

Brandon 55 : parce que, les renards y pensent qu'il est mort à l'intérieur et donc y pensent qu'il est mort et y rentrent chez eux.

Ici le lecteur reste bien dans les limites du récit. Il se fait seulement une place entre le chapitre précédent et la fin insensée. Il s'immisce entre deux éléments que lui fournit le texte pour le rendre conforme à son attente. Entre le projet annoncé par l'auteur de faire construire une ville souterraine à MR et la certitude des fermiers elle aussi affirmée par l'auteur que le renard n'a rien à manger, il y a bien la place pour une fin plus conforme à l'idéologie du lecteur.

Procédant non entre les mailles du filet textuel mais dans son sillage, Ryan lui, prend la fin au mot et la prolonge pour en faire ressortir l'absurdité.

Ryan 73 : Moi je trouve pas qu'elle est vraiment finie l'histoire parce que y attendent toujours et alors ben alors et ben et après y'a rien du tout qu'est ce qu'y vont faire après MR quand y va tout finir la bouffe et tout, personne aura le temps de faire à manger vu que les trois fermiers y sont déjà dehors qu'est ce qui va arriver ?

Ryan 83 : Mais j'ai dit pourquoi elle est pas trop finie l'histoire c'est que d'accord y vont construire des trucs mais une fois que MR il aura fini toute la bouffe et ben qu'est ce qu'y vont faire ?... vu que les 3 fermiers y sont déjà occupés y auront pas le temps à faire à manger

E 84 : Y auront plus le temps d'élever les animaux c'est ça que t'es en train de dire ?

Ryan 85 : Oui

Dans ce petit jeu de productions textuelles ce sont bien des lecteurs virtuoses qui révèlent leur capacité à ne pas s'en laisser conter. Leur activité de lecture a bien pour but de s'approprier le texte. Non pas le recevoir et l'ingurgiter pour lui devenir semblable, mais tout au contraire s'en

saisir par une pratique signifiante destinée à le transformer pour le rendre semblable à ce qu'on est et pouvoir le faire sien. Car s'approprier un objet culturel ne consiste pas à le recevoir mais à poser l'acte par lequel chacun marque ce que d'autres lui donnent à vivre et à penser (De Certeau, 1993). Les élèves privilégient leur projet de lecture à la soumission au texte. Ce faisant ils assument une intentionnalité qui les conduit tant à l'exploration du monde à travers la lecture qu'à une meilleure compréhension de soi.

3.2.5. Les déplacements du lecteur

Cette catégorie tente de repérer dans les propos des enfants la modification des points de vue, c'est-à-dire le déplacement du lecteur au cours de la discussion pour regarder le texte depuis un autre lieu. Devant l'altérité du texte, son étrangeté persistante le lecteur n'a parfois pas d'autre choix que de changer son regard.

Dans le travail qui sert de support à cette analyse, seules deux lectrices témoignent d'un tel déplacement. Il s'agit d'Amel et, à sa suite, de Prescillia dont le déplacement est plus incertain et sans doute dû à la camaraderie qui la lie à Amel.

Comme les autres lecteurs du groupe Amel n'échappe pas à la réaction négative face au choix de l'auteur. Au début de la discussion elle porte des jugements négatifs et moqueurs sur les fermiers, brode autour de la mort du renard. Par contre elle ne participe pas aux échanges concernant l'inachèvement de l'histoire : elle écoute les autres lecteurs avec beaucoup d'attention et son attitude, quoi qu'en retrait, ne montre pas de signes de distraction ou de désintérêt.

Dans l'ordre des échanges elle est silencieuse depuis sa prise de parole 18 jusqu'à l'intervention 57 où elle exprime soudain un désaccord explicite avec le groupe et prend en quelque sorte le parti de l'auteur contre l'opinion de ses camarades de classe.

Amel 57 : Je suis pas d'accord parce qu'on sait ce qui va se passer à la fin, MR y va rester dans son rester, heu, y va faire comme si, avant c'était son terrier, et il va construire des immeubles ou je sais pas quoi, et les 3 fermiers y vont toujours attendre, donc c'est pas besoin de faire 2 chapitres et en plus à la fin c'est écrit alors...

Alors que la discussion avance en renforçant le sentiment général que l'histoire ne se termine pas de façon acceptable, Amel elle, prend en compte la stratégie narrative. À l'écoute des autres lecteurs prend-elle la mesure du « déni de la réalité textuelle » auquel ils succombent ? « *C'est écrit* » dit-elle. Amel ici tient compte du texte tel que l'auteur le livre :

Amel 109 : Moi je trouve que leur attitude à tous y sont normales parce que... heu, les fermiers, y sont comme avant, y mangent y font tout normal et MR y vole y fait... c'est normal.

Cette normalité qu'elle perçoit chez les protagonistes n'est en réalité normale qu'au regard des choix initiaux de l'auteur.

Amel opère un déplacement important dans son point de vue. Elle se met à regarder le texte à partir du même point de vue que l'auteur ce qui lui permet de voir le même paysage narratif que lui et d'en saisir les subtilités. Elle saisit aussi du même coup l'attente de ses pairs et ce d'autant mieux, qu'elle l'éprouvait aussi peu auparavant.

Amel 87 : Je pense que ce qui les gêne c'est que y z'ont envie de savoir la fin de l'histoire pour voir si ça va se finir bien.

Le déplacement de cette lectrice n'a pas pour autant valeur de soumission. L'identification d'une écriture n'exige pas forcément du lecteur l'abandon de sa vision du monde.

Amel 111 : Roald Dahl y pourrait mettre une fois pas la même attitude, ça serait bien que les renards par exemple ils aient pas la même attitude que les 3 fermiers dans un dans un petit chapitre.

Dans ce reproche à l'auteur se perçoit toute l'ambiguïté du personnage du renard. Amel sent que le renard est un personnage plus sulfureux qu'il n'y paraît au premier abord. Mais les héros vertueux sont comme les gens heureux : ils n'ont pas d'histoire. « *Les héros de la littérature de jeunesse qui impressionnent les lecteurs sont des personnages désirants, donc transgressifs, même éventuellement pour la bonne cause* » (Nievres-Chevrel, 2005).

Amel, parce qu'elle décide de faire crédit à l'autorité narrative (bien que les raisons qui la poussent ne soient pas lisibles dans le débat) parvient à adopter un point de vue plus distancé qui, du fait d'une prégnance émotionnelle moindre, lui permet d'exprimer une production symbolique plus complexe, plus épaisse. Prescillia quant à elle sera plus hésitante.

Prescillia 125, 131 : Et ben aussi c'est que aussi y... Amel elle avait raison tout à l'heure puisqu'en fait, on n'a pas regardé c'qu'y avait après en fait on n'a pas vu qu'y avait rien et aussi quand on dit /(...) Et puis aussi heu tout à l'heure aussi c'est vrai que y vont toujours attendre les fermiers donc heu... mais au bout d'un moment c'est vrai qu'on pourrait imaginer qu'au bout d'un moment y vont en avoir marre qu'y vont rentrer dans leur ferme et une fois que MR y auront plus à manger y vont aller les chercher mais y seront calmes les fermiers et y seront ici donc on peut imaginer plein d'autres choses.

Prise entre son sentiment qu'il y a dans les propos d'Amel quelque chose d'important à entendre et son adhésion à la lecture collective qui interroge seulement l'univers du récit, cette lectrice ne parvient pas à se déprendre d'elle-même pour élaborer une lecture dont la force est de pouvoir saisir dans l'œuvre un discours second qui met en résonance les espaces du désir de celui qui écrit et de celui qui lit.

4. Conclusion

L'analyse met en évidence l'activité concrète du lecteur face au texte. Si cette activité où apparaissent déformations, inventions, bricolages, n'est pas sans poser problème dans le cadre scolaire où les droits du texte sont sans cesse mis en avant, elle s'avère cependant incontournable si l'on vise la mise en mouvement du lecteur dans l'espace du texte. Les causes et les déclencheurs

en restent invisibles, pourtant le parcours d'Amel lors du débat illustre que l'intentionnalité du lecteur est le principal moteur de l'activité interprétative dans la lecture littéraire. On peut ainsi faire l'hypothèse que l'enseignement littéraire dans les petites classes ne sera pertinent qu'à la condition d'accompagner les jeunes lecteurs dans leurs pérégrinations. La psychologie nous dit que l'enfant n'entend d'un discours que ce qu'il est prêt à entendre, sinon il s'en protège. Là réside la cause des incompréhensions enfantines et non dans un défaut d'explications ou de compréhension comme les déformations professionnelles des enseignants les poussent à le croire. Avec ses concepts propres, la didactique va dans le même sens. Elle constate que les représentations des élèves fonctionnent comme des savoirs et qu'elles empêchent l'apprentissage si elles ne sont pas d'abord déconstruites. Comme le confirment ces lecteurs à l'occasion de la lecture du dernier chapitre de *Fantastique Maître Renard* « *les enfants ne découvrent rien dans les livres qui ne soit déjà potentiellement présent en eux* » (Mijolla-Mellor, 2006). Dès lors, il est vain de chercher à forcer le passage. Par contre, il faut se souvenir que le travail de lecture continue longtemps après la lecture. Autrement dit, le lecteur chemine encore avec l'œuvre même dans les moments où il ne tient plus le livre entre ses mains et de ce fait, les relectures sont le sel de la lecture.

Bibliographie

- BARTHES, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil.
- BUCHETON, D. (2003). « Faire discuter pour faire apprendre : pas si simple ! » Communication au REF de Genève.
- BURGOS, M. (1983). *Lectures privées et lectures partagées*. Pratiques N° 80.
- COMPAGNON, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Paris : Seuil.
- DE CERTEAU, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Seuil.
- DE CERTEAU, M. (1993). *La culture au pluriel*. Paris : Seuil.
- DAHL, R. (1989). *Fantastique Maître Renard*. Paris : Paris : Gallimard.
- DUFAYS, J.L. (1994) *Lecture et stéréotypes*. Bruxelles : Mardaga.
- ECO, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- ESCARPIT, R., 1992, *Sociologie de la littérature*, Paris : PUF (Que sais-je ?).
- ISER, W. (1985). *L'acte de lecture*. Bruxelles : Mardaga.
- JAUSS, H. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JORRO, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- MIJILLO-MELLOR, S. (2006). *L'enfant lecteur, De la Comtesse de Ségur à Harry Potter, les raisons du succès*. Paris : Bayard.
- NIEVRES-CHEVREL, I. (2005). « La transmission des valeurs et les ruses de la fiction », dans *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard.
- PETIT, M. (2002). *Eloge de la lecture, La construction de soi*. Paris : Belin.
- SARTRE, J.P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.