

Culture commune... Lectures convenues, légitimes et illégitimes... Paule Bichi rend compte d'un travail, véritable « pas de côté salutaire », « permettant de prendre au sérieux la lecture des enfants et leur parole sur les livres » afin d'échapper aux dérives des médiations culturelles et aux dangers d'une mystification idéologique que pourrait être l'introduction de la littérature de jeunesse à l'école.

Dessine moi un cercle... pour des lecteurs.

La poésie est un des destins de la parole.

Gaston Bachelard, *La poétique de la rêverie*

La première fois que j'ai vu ce livre, c'était à la librairie. Je me suis dit que c'était une histoire, mais en fait c'était une poésie... c'était plein de chansons

Parole d'enfant.

L'article qui suit s'appuie sur les premiers résultats d'un travail conduit dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation et s'enracine dans l'action d'une équipe pédagogique en cours de constitution dans une école du centre ville de Marseille¹. Pour ce qui me concerne c'est un questionnement autour de l'utilisation de la littérature jeunesse à l'école et sur les dérives des médiations culturelles qui est à l'origine de ce travail. L'élimination des tactiques et des « ruses anonymes » que M. De Certeau identifia comme étant « les manières de faire constitutives des pratiques sociales signifiantes créatrices de la culture »² me semble être au principe d'une violence symbolique d'autant plus grave qu'elle s'exerce sur des enfants de plus en plus jeunes. Il faudrait en effet « que les enfants sortent du primaire avec une bibliothèque dans la tête » affirme J. Hébrard³ dans un numéro récent de la revue du SNUipp. Clôture du corpus, clôture du sens à lire dans les ouvrages au détriment de l'élaboration des moyens d'interprétation et au détriment du polymorphisme culturel pourtant caractéristique de la lecture⁴. Dès lors, pour échapper à ce qui pourrait être, si nous n'y prenons garde, la dernière forme d'une mystification idéologique, il s'agit de mieux cerner les conditions symboliques et pratiques d'une familiarité avec les usages du livre.

L'objectif est alors de trouver des voies conduisant à la construction des compétences du lecteur expert hors de la soumission des élèves à une entreprise de conversion culturelle. Si, comme l'écrivait M. De Certeau, la culture consiste « non à recevoir, mais à poser l'acte par lequel chacun marque ce que d'autres lui donnent de vivre et de penser »⁵, alors c'est moins la nature des médiations que l'omnipotence du médiateur lui-même qui fait problème. À l'instar d'A. Jorro qui préconise d'assouplir l'intervention de l'enseignant⁶ et de J.M. Privat⁷ qui postule l'appropriation des médiations par les élèves eux-mêmes je me propose de mettre à l'épreuve des faits l'hypothèse selon laquelle les postures de lecteur dépendent de la co-construction par les élèves de savoirs différenciés.

RENDRE SON AUTONOMIE AU LECTEUR

Cette hypothèse requiert l'observation des élèves en situation afin de repérer quels savoirs propres à la lecture s'échangent à travers leurs paroles et leurs attitudes. Pour cela il faut mettre en place un dispositif permettant aux élèves de lire des livres et d'en parler. Le cercle de lecteurs, qui s'inspire des cercles de lecture mais s'en différencie par son but et ses modalités, est un dispositif qui réunit un groupe d'élèves autour d'un livre afin d'accueillir leur parole : provoquer la mise en mots des lectures qu'ils font des livres

qu'ils se sont choisis. Permettre aussi le partage puisque 5 lecteurs sont réunis devant un public de 10 spectateurs.

● Faire le lit du hasard, ou comment s'organise la rencontre entre les lecteurs et les textes

L'action porteuse est le Prix du Livre Jeunesse de Marseille (PLJM), projet institutionnel organisé et financé conjointement par l'Inspection Académique des BDR et la Caisse des Ecoles et auquel notre école a décidé de participer.

Parmi un corpus de livres de littérature jeunesse dont l'achat est laissé à l'initiative des enseignants en fonction du budget alloué, les élèves doivent choisir un ouvrage pour le présenter au jury final composé de 3 élèves de chacune des écoles engagées qui décernera le prix. Toutefois, cette manifestation reste anecdotique et tout l'intérêt du PLJM réside dans la grande liberté qu'il favorise pour la mise en œuvre des activités de lecture des livres en amont de la sélection finale.

Le postulat qui anime notre équipe est que ces activités sont pertinentes si elles sont multiformes et que cette multiplicité se réinvestit dans une situation qui mobilise non seulement le savoir appris par l'élève mais d'abord le sujet apprenant, son désir, sa culture...

Nous nous appuyons sur les travaux de Ph. Perrenoud pour élaborer une organisation qui fait varier les lieux, les groupes, les adultes référents... Aménager autrement le travail en classe, durant l'année scolaire, et, graduellement, casser la structuration en classes et en degrés, décloisonner, créer de nouveaux espaces-temps de formation, jouer à une plus vaste échelle sur les groupements, les tâches, les dispositifs didactiques, les interactions, les régulations, l'enseignement mutuel⁸.

L'atelier bibliothèque multi-âges :

Choisi par les élèves parmi 4 ateliers multi-âges, il réunit pendant une heure quotidienne et pour une durée d'une semaine des élèves de toutes les classes. Ces élèves n'ayant ni les mêmes connaissances ni les mêmes préoccupations mettent en commun leurs compétences de lecteur pour prendre connaissance des ouvrages, les lire, les présenter... Tout en bénéficiant de l'interaction avec l'adulte (étayage et interaction de tutelle, Bruner) c'est dans une négociation de sens sans cesse revisitée que les groupes s'engagent.

L'atelier bibliothèque classe (2 fois par semaine) :

Le groupe étant plus homogène notamment par le fait des références communes qu'il s'est construit, le travail de familiarisation avec les livres peut porter de façon plus systématique sur l'appropriation des codes de fonctionnement de la littérature et de la bibliothèque.

♦ *En classe* : les ouvrages du PLJM sont pris pour thème de séances de lecture, chaque enseignant se déterminant quant aux ouvrages travaillés et à leur traitement en fonction des besoins de sa classe, de sa programmation et de ses choix didactiques sans se limiter aux ouvrages du corpus PLJM.

Des moments de lecture plus informels de consultation autonome étaient possibles à la demande des élèves, pourtant limités par le fait que nous ne disposions que d'un exemplaire de chaque ouvrage. Il a également manqué à cette organisation la possibilité pour les élèves d'emprunter les livres pour les lire à la maison et permettre une appropriation plus intime. Précisons encore que d'autres ateliers multi-âges ont permis des explorations différentes : ateliers audio-visuel, musique et chant, arts plastiques et que notre école tisse depuis deux ans des liens privilégiés avec la bibliothèque municipale et la librairie, partenaires du projet, ainsi qu'avec le Centre d'Arts de la Vieille Charité.

♦ *Le corpus de livres* : j'ai opéré un choix d'une quarantaine de livres pour la plupart de poésie, appartenant tous, de par le travail d'édition, à la littérature jeunesse. Quelques-uns, sans être des livres de poèmes sont des anthologies d'expressions, d'autres sont des recueils de saynètes de théâtre, 1 épopée, 1 roman, 5 albums.

Je me devais de sélectionner les ouvrages en anticipant la situation d'échange dans laquelle je projetais de placer les élèves. Deux questions se sont imposées : Quels ouvrages seront le plus à même de provoquer la parole des élèves et comment éviter une parole convenue typique au monde scolaire ? Comment permettre l'implication de tous les élèves quel que soit leur niveau de lecture, du CM2 au CP ?

Reprenant à mon compte l'expérience de Georges Jean, j'opte pour des ouvrages poétiques parce que « *un petit poème, une comptine, dans la mesure où ils sont des objets*

¹ Les enseignants qui se sont engagés dans ce travail sont les enseignants des classes de CP, CE1, CE2, CM2. Seule la classe de CM1 ne participe pas quotidiennement aux activités qui vont être décrites.

² Michel De CERTEAU, *L'invention du quotidien*, 1. Arts de faire, Folio essais, 1990.

³ Interview publiée dans *Fenêtre sur cours n°234*

⁴ Jean Claude PASSERON, *Le plus ingénument polymorphe des actes culturels : la lecture*, Bibliothèques publiques et illettrisme, Ministère de la culture, Direction du livre, 1986.

⁵ Michel De CERTEAU, *La culture au pluriel*, Point Seuil, 1993, p.123.

⁶ Anne JORRIO, *Le lecteur interprète*, PUF, 1999.

⁷ Jean Marie PRIVAT, *Du trouble dans les médiations*, Argos n°23.

⁸ Philippe PERRENOUD, *10 nouvelles compétences pour enseigner*, 1999.

de langage à la fois refermés sur eux-mêmes, formellement, et cependant ouverts sur le double plan du sens et de l'imaginaire, rassurent l'enfant qui découvre la langue écrite »⁹. La poésie, parce qu'elle permet plus que tout autre genre d'échapper au langage de tous les jours, facilite l'expression identitaire.

● Un cercle de lecteurs pour socialiser les expériences de lecture

Ce dispositif que j'anime sert de support à l'analyse en cours. C'est le lieu où les élèves médiatisent leurs lectures, en font part, en parlent et partagent leurs points de vue. Il se déroule dans la bibliothèque de l'école les lundis, mardis et jeudis de 16h00 à 16h25 chaque fois autour d'un ouvrage différent. Il réunit, autour d'un livre du PLJM, un groupe de 15 élèves de toutes les classes, tous volontaires et librement inscrits en fonction de la programmation des titres qui les intéressent. Cinq élèves forment le cercle des lecteurs : ils ont pour mission, non pas de présenter le livre puisque tous les participants sont supposés le connaître, mais de parler de leur lecture et de s'engager dans un débat. Les dix autres élèves du groupe sont placés dans un rôle de spectateurs et ont une mission de stricte écoute du débat qui se déroule entre les lecteurs qui disposent de 15 minutes. À la suite de ce débat, les lecteurs ouvrent le cercle pour faire face à leurs spectateurs qui peuvent alors les interpellier dans un échange qui dure 5 minutes.

La programmation est annoncée avec 2 semaines d'avance afin de permettre aux élèves de lire les livres et de s'inscrire en choisissant, pour chaque ouvrage, la position de lecteur ou de spectateur. La constitution définitive du groupe est communiquée à chaque classe le jour même du cercle à 15h00. Des informations écrites sont diffusées aux élèves pour les tenir informés du dispositif.

J'ai adopté une posture volontairement en retrait puisque je m'interdis d'intervenir pendant la discussion des élèves sur le contenu de leurs propos. Mon rôle consiste à lancer le cercle, à tenir le temps, à garantir le respect dû à chacun par une présence un peu à l'écart et une écoute bienveillante. Mes interventions sont très limitées : démarrage du cercle, rappel du titre de l'ouvrage du jour et des modalités d'organisation, et au besoin pour régler un aspect matériel.

Les débats font l'objet d'un enregistrement audio. Seuls les dialogues entre lecteurs ont été retranscrits pour une analyse qualitative de contenu. Pendant les débats, je me centre sur l'observation de l'attitude des enfants, en particulier de l'enfant qui ouvre le cercle.

VOYAGE AU CŒUR DU DISPOSITIF

On le sait, on a beau le savoir, la facilité avec laquelle les élèves s'engouffrent dans les espaces qu'on leur ouvre étonne toujours. Et même si, pour eux comme pour nous, le chantier reste ouvert, cette première tentative est riche d'enseignements.

● Quelques éléments sur la participation des élèves

90 élèves étaient concernés, 22 n'ont pas sollicité ou sollicité qu'une fois leur participation au cercle dont 16 élèves du CP. 16 cercles se sont déroulés entre le 11 février et le 10 avril 2003 dont 5 constituent le corpus de cette analyse. Au premier cercle 9 enfants étaient inscrits en lecteur et 6 en spectateur. Pour le dernier cercle j'ai compté 14 inscrits en lecteur et 23 en spectateurs.

Quelques élèves ont privilégié l'une des deux positions mais la plupart ont fait alterner leur choix. Certains ont d'emblée adopté la position de lecteur quand la plupart (presque les 2/3) ont eu besoin de la référence du spectateur avant de se jeter à l'eau.

À l'analyse des fiches d'inscription, on peut remarquer des profils assez nets.

Il y a ceux qui se sont inscrits dès le premier cercle, et ceux qui ont attendu le 3^{ème} ou le 4^{ème} avant de faire la démarche d'inscription. Il y a les gourmets, qui repèrent longtemps à l'avance le livre pour lequel ils veulent être lecteur ou spectateur, qui guettent l'apparition de la fiche d'inscription sur le tableau et qui s'inscrivent tout de suite, prennent les devants. Ceux là ont participé à 4 ou 5 cercles, guère plus. Puis il y a les goulus qui ont les yeux plus gros que le ventre, qui s'inscrivent la veille pour le lendemain et que l'on retrouve sur de très nombreuses fiches, parfois dans les deux positions le même jour et qui ont sollicité leur inscription pour dix livres différents.

Moi, je me suis inscrit partout mais je connais tous les livres en tant que lecteur.

Ces stratégies sont plus une question de personnalité que de niveau de compétence : il n'a pas été possible de recouper de façon significative les inscriptions et les qualifications des lecteurs. Par contre, j'ai veillé en constituant les groupes à ne jamais enfermer un élève dans l'une des deux positions.

Moi, je me suis inscrit parce que j'ai jamais été lecteur et c'était la première fois et je voulais bien essayer.

De façon générale tous les élèves ont consulté les affichages très régulièrement et sont intervenus dans la programmation

de certains livres. Il y avait de joyeux attroupements devant les panneaux d'affichage, on discutait, commentait, critiquait proposait ou contestait et on m'a attendue plus d'une fois au détour d'un couloir.

C'est pas juste... Moi je préférerais Le Vian et c'est pas juste que ce soit Zoo Logique qui soit élu !

L'engouement des élèves ne s'est pas démenti pendant tout le temps qu'a duré le projet et leurs attitudes témoignent qu'ils se sont emparés du dispositif.

Moi, je veux faire des présentations de livres mais alors ils se taisent comme au cercle des lecteurs !

● Quand les élèves inventent le rituel du cercle de lecteurs

Au centre de la pièce 5 chaises disposées en cercle dessinent l'espace des lecteurs et en arc de cercle à une distance proche mais suffisante pour marquer la différence des rôles, des fauteuils de mousse pour les spectateurs.

Ah ! C'est pour ça qu'on dit le cercle des lecteurs, c'est qu'on s'assoit en rond !

Sur un présentoir, visible par tous, le livre mis en débat. Décalée par rapport à la scène et séparée des élèves par un comptoir derrière lequel je me tiens debout pour prendre des notes, j'ouvre le cercle en rappelant le titre du livre qui nous réunit, le temps imparti à la discussion et un solennel « Vous avez la parole » adressé aux lecteurs.

Le livre servait de support à ce que les enfants avaient à dire. Il était feuilleté, donné à voir, offert, présenté, lu et relu à la faveur de ce que les enfants montraient pour soutenir et référer leurs propos. Puis refermé soigneusement, il était passé au lecteur suivant qui, s'il n'avait rien à dire, le passait à son voisin et ainsi de suite, à moins qu'une envie pressente de rebondir ou de préciser ce qui venait d'être dit ne démangeât un autre lecteur placé ailleurs dans le cercle. Décidant de ne pas attendre son tour, celui-ci réclamait alors le livre avant de parler, soumettant ainsi sa demande à l'approbation des membres du groupe qui lui accordaient ou pas, en acceptant de lui donner le livre, le privilège de parler avant son tour.

Et elle, elle a pas parlé... laissez-y !

Dans cette ambiance feutrée le ton ne montera jamais. Connaissant pour avoir à l'éprouver, la difficulté de la posture de locuteur, tous les participants feront preuve d'une grande responsabilité dans l'écoute mutuelle, le respect de celui qui parle, l'attention et l'intérêt portés à ce qui était dit.

Moi, j'ai aimé ce livre parce que c'est... y'a la date de... de... des... comment on dit... quelque chose comme... être... y'a la date comme être un moulin à paroles, la signification heu !... pourquoi, quand est ce qu'on le dit aussi y'a les dates quand est ce qu'ils ont été inventés.

Moi, j'ai compris ce livre parce qu'avec la maîtresse on a travaillé dessus. On a compris que là (elle montre) y'a les dates, là (elle montre encore) y'a l'expression.

La même attitude sera adoptée par les spectateurs au cours de leur discussion avec les lecteurs et, de façon générale, une certaine forme d'empathie finira par prendre la place de réactions plus individualistes.

C'est bien d'enregistrer les cercles et de les faire écouter aux autres parce que au CM2 y'en a qui disent qu'on va se moquer et c'est pour ça ils s'inscrivent pas.

Nés de cette situation inhabituelle et déstabilisante pour ces jeunes lecteurs, des gestes complices, des attitudes d'entraide, des attentions sensibles aux difficultés des autres et du plaisir partagé, se sont développés dans le cercle mais aussi à l'extérieur. Une sensibilité à l'autre qui révèle, plus que les discours savants sur les livres, qu'une véritable communauté de lecteurs prenait vie au sein l'école.

Moi, j'ai commencé par une chanson qui me plaisait, c'est Jolie mome. Quoi, qu'est c'qu'y a ? Commencez pas !

...Je sais pas, je retrouve pas les paroles... Où, où tu les vois ? Voilà...

● La communauté des lecteurs

La retranscription des échanges enregistrés permet d'analyser les conversations des élèves pendant le cercle des lecteurs. Une structure s'en dégage.

Toutes les premières prises de parole consistent à dire naïvement qu'on a aimé le livre. Un premier échange qui porte sur des éléments superficiels, qui n'implique pas vraiment celui qui parle, mais qui permet de s'assurer qu'on est entre gens de bonne compagnie avec qui on va pouvoir dialoguer, se dévoiler, engager son être en toute sécurité. On ne se livre pas mais on prend la température, on se rassure, on s'assure de la communauté des lecteurs, de la communauté de culture.

J'ai bien aimé ce livre parce que les poésies elles étaient belles.

Moi aussi j'ai bien aimé ce livre parce les textes sont rigolos.

Moi il m'a plu parce que j'ai vu le film, j'ai vu qu'il était bien donc je me suis inscrit pour voir si c'est exactement la même chose ou pas.

Moi il m'a plu comme, parce que... lui (il montre Charlot) il

m'a fait rire parce que on aurait dit que les habits ils allaient trop grands et aussi y'a une chose qui m'a rappelé le film et ça m'a fait rire.

Communauté de culture, donc communauté d'évidences ainsi que l'affirme Robert Escarpit. « *Toute collectivité secrète un certain nombre d'idées, de croyances, de jugements de valeur ou de réalité qui sont acceptés comme évidents et n'ont besoin ni de justifications, ni de démonstration, ni d'apologétique. Analogues aux tabous primitifs, ces postulats ne résisteraient souvent pas à l'examen, mais ne peuvent être mis en cause sans ébranler l'assise morale et intellectuelle du groupe. Ils sont le fondement de l'orthodoxie du groupe, mais aussi le point d'appui des hétérodoxies et des non-conformismes qui ne sont jamais que des dissidences relatives, une dissidence absolue étant absurde et inintelligible* »¹⁰.

Un seul cercle a échappé à cette organisation intuitive. Un cercle pourtant à la demande des enfants autour de *Mon premier Baudelaire*.

Moi je me suis inscrit pour dire que j'aime pas ce livre parce que y'avait que des poèmes et y'avait pas de dessins comme pour savoir de quoi ça parle.

C'est sans appel et ça n'entend pas tolérer un autre point de vue. Face à cette dissidence agressive, l'orthodoxie du groupe n'a pu se fonder sur aucun consensus et au bout de 6 minutes les échanges étaient taris. Les enfants n'avaient nulle part où puiser les ressources pour résister à la remise en cause crue et à la banalisation de leur histoire affective.

William s'te plaît, tu peux répondre. Je veux savoir pourquoi elle te plaît, c'est comme dans tous les livres, c'est la dernière !

De fait, c'est toujours à partir du second tour que les enfants se sont autorisés, peu à peu et du bout des lèvres, des critiques négatives et ont commencé à exprimer des points de vue divergents de la belle uniformité du début. En dépit de son aspect anodin, cette première distanciation est fondamentale. Elle fait sauter la clé qui tenait l'ensemble texte-lecteur solidaire et ouvre du même coup un espace dans lequel les lecteurs peuvent élaborer un rapport au texte moins contraint. Un espace où il devient possible de transiger avec le texte : l'espace du jeu.

C'que ce qui m'a pas plu dans le livre c'est une des chansons. C'est celle là Ni Dieu Ni Maître parce que, j'ai, j'ai pensé que c'était pour les adultes et que... et que on comprenait pas bien, et puis aussi les dessins ils étaient noirs et blancs et... et je trouve pas ça bien.

Moi, y'a certains moments dans les chansons où ça m'a pas trop plu. Mais j'ai aimé les chansons comme elles disaient mais pas les dessins...

Confiants dans les repères qu'ils ont en commun avec le groupe, ils peuvent tomber le masque et laisser paraître le lecteur concret qui s'est attaqué au texte à partir de sa faiblesse même. Chacun expose ses difficultés de lecture et ses incompréhensions restées parfois insurmontables. Ce faisant, ils font du cercle de lecteurs un lieu d'interactions et d'échanges interprétatifs nécessaires à la modification de leurs représentations.

- J'espère que j'ai compris pourquoi ils ont marqué J'ai un mot sur la langue !

- Oui c'est vrai moi aussi j'avais pas compris. Rien qu'au titre on sait pas de quoi ça va parler, mais quand tu lis tu comprends.

- J'ai aussi quelque chose que j'ai pas compris parce que dès que j'ai ouvert la page ça commençait déjà par un dessin... et après... ça, ça, ça, finit par un texte et j'arrivais pas à comprendre.

- Moi, j'ai pas compris, quand il mettait le texte, des fois on comprenait pas ce qu'il voulait dire. Alors en regardant l'image on comprenait ce qu'il voulait dire ce petit texte.

- Je suis pas d'accord avec ce que dit Morgane, parce que même le dessin ça t'explique pas. Parce que le dessin il explique juste la phrase, il explique pas l'expression.

À ce stade, sont aussi dévoilées des clés de lecture « *points d'ancrage qui balisent la lecture et l'empêchent de se perdre dans n'importe quelle direction* »¹¹. Leur modestie facilite l'appropriation par d'autres lecteurs parfois par simple association d'idées et témoigne d'un rapport naturel au livre, un rapport vécu plus que lettré et pourtant réfléchi.

Déjà, sur la première de couverture, déjà l'image elle donne envie de le regarder ce livre. Et aussi les dessins ils étaient bien rigolos et tout... C'était beau

Moi, j'ai bien lu les chansons parce que les images elle m'ont un peu attiré.

Quand on l'ouvre, avec toutes les chansons qui y'a dedans, elles racontent par rapport au titre qu'il a donné à la chanson.

Y'a des images qui donnent envie de lire... Mais Ni Dieu ni Maître, ça donne pas envie de lire.

On le reconnaît avec son chapeau, sa canne et avec ses chaussures.

Il semble que c'est seulement quand le groupe accepte l'assignation à responsabilité pour autrui, « *quand il accepte de répondre de son droit d'être, non pas par référence à l'abstraction de quelque loi anonyme, de quelque loi juridique, mais dans la crainte pour autrui* »¹², que la communauté de lecteurs devient le cadre d'une humanité où se dessine l'expérience de lecture d'un lecteur qui s'affirme comme sujet. Un sujet fragile et dénudé, habité par une émotion qui sert de moteur à sa lecture.

● Paroles de lecteurs

« L'archétype de l'autorisation qui propose une relation d'altérité- altération »¹³ privilégié ici, favorise l'expression de la singularité des lecteurs au détriment de l'exhibition de la norme scolaire habituellement exigée. L'analyse thématique du corpus permet de mettre en évidence une grande variété de références et de savoirs mobilisés et entremêlés qui rend compte de l'activité intense et quelque peu désordonnée des lecteurs débutants pérégrinant sans vergogne dans le système organisé du texte. Ils font feu de tout bois et tout leur est bon qui leur permet, en plongeant dans l'épaisseur des textes, d'y comprendre quelque chose : les ruses et les bricolages de Michel De Certeau sont au rendez-vous.

Anne Jorro cherchant à décrire le foisonnement de relations complexes entre des connaissances hétérogènes qui nourrit le processus de compréhension des élèves propose la métaphore du rhizome ou du buisson. Elle suggère, pour comprendre le cheminement du lecteur débutant de se focaliser d'abord sur les processus de compréhension avant de cerner le contenu textuel.

On peut en effet repérer dans les énoncés, ce qui est de l'ordre du sujet lisant qui pense et s'exprime sur ce qu'il a lu et ce qui est de l'ordre du sujet scolaire qui se réfère plus ou moins consciemment à ce qu'on lui a enseigné. Je m'appuie ici sur la distinction sujet scolaire / sujet écrivain, qu'opèrent E. Bautier - D. Bucheton, repérant dans l'écriture des élèves des traces de négociation et des traces d'apprentissage¹⁴.

● La parole du sujet lisant

J'emprunte à Vincent Jouve le terme de lisant. Le lisant est la quatrième instance lectrice développée par Jouve pour compléter le modèle de M. Picard¹⁵. « (...) le lisant appréhende l'univers textuel pour lui-même. Le lisant est en effet cette part du lecteur piégée par l'illusion référentielle (...). Oubliant la nature linguistique du texte, il croit pour un moment à ce qu'on lui raconte »¹⁶. Cette définition me semble bien adaptée au lecteur non expérimenté qu'est l'enfant à l'école.

Dans les descriptions, on peut repérer ce que les élèves apprécient, ce à quoi ils s'attachent quand ils lisent. L'image, habituellement très sous-estimée dans les situations didactiques, est ici au premier plan. Elle est utilisée comme aide à la compréhension, comme indice. Elle est appréhendée et lue également pour elle-même. Les lecteurs sont notamment réceptifs à l'insolite, à l'esthétique. Ils s'identifient aux personnages et ressentent leurs émotions. Le texte s'adresse à son imaginaire, le lisant succombe.

Charlie Chaplin il fumait du côté où on allume la cigarette. J'ai bien aimé ce livre parce qu'il y avait le chapeau en haut d'un bâtiment.

Ce qui me faisait de la peine, c'est que l'aveugle elle aimait Charlie Chaplin et Charlie Chaplin aussi. Et d'un coup l'aveugle elle commence à voir les gens, devant un magasin. Et Charlie Chaplin il s'approche d'elle et la dame elle sait plus qui c'est.

C'est rigolo les images avec les petits points, ça fait joli.

Là au début, on a fait une image, une photo de l'œil, après on l'a découpée, on dirait on l'a découpée et après on l'a mis là.

... Parce que les dessins par exemple là, y'a pas les dessins, et ben ils nous servent un peu à comprendre.

Le lisant se révèle aussi par une parole subjective, référée à l'expérience du sujet qui projette du sens dans le texte à partir de son histoire personnelle, son vécu, ses valeurs. C'est une parole qui articule des sentiments, des commentaires personnels, des prises de positions, des jugements de valeur, des connaissances sur le monde. La dimension existentielle est évidente. Le lisant s'implique en transportant dans le texte à lire ses propres représentations, sa propre affectivité, sa vision du monde.

Par exemple, l'autre jour ma maman elle m'avait dit une expression. Et je savais pas trop ce que ça voulait dire, et je suis allée à... là à l'index et je l'ai trouvée. Et on comprend mieux, si on a le dessin des significations qu'on comprenait pas.

Celle-là, moi j'ai pas trop trop aimé parce que on dit à des... ça parle un petit peu de mourir, qu'on est seul dans la ville et ça j'ai pas trop aimé.

Moi, ce qui m'a pas trop fait rire c'est parce que on dirait qu'il sortait des billets et on aurait dit qu'il les avait volés.

L'émotion qu'éprouve le sujet lisant est perceptible jusque dans l'élocution, hésitante, hachée, contradictoire. Une véritable manducation de la parole qui laisse paraître la tension intérieure du lecteur.

- Aussi, ce qui m'a fait le plus de la peine dans Jolie mome, je sais pas je retrouve pas les paroles... c'est quand... voilà quand...

¹⁰ Robert ESCARPIT, *Sociologie de la littérature*, Que sais-je ? PUF 1992, p.101.

¹¹ Vincent JOUVE, *La lecture*, Hachette 1993, p.50.

¹² Emmanuel LEVINAS, *Éthique comme philosophie première*, Rivages poche 1998, p.93.

¹³ Anne JORRO, *op. cit.* p.113.

¹⁴ Elisabeth BAUTIER, Dominique BUCHETON, *L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ?* Le Français aujourd'hui n°111, 1995.

¹⁵ Michel PICARD, *La lecture comme jeu*, Minuit, 1986.

¹⁶ Vincent JOUVE, *op. cit.* p.36.

- le paragraphe c'était « qu'une fleur éclatée qui s'fout de l'air et du temps t'es qu'une rose éclatée... ».

- Où, où tu le vois... ? Ben ça après, ça met les boules.

Moi ce qui m'a pas plu c'était quand... quand... quand... quand Hitler y voulait... quand Hitler y voulait... y voulait tuer tout le monde car Hitler y voulait tuer tout le monde parce que... et Charlie Chaplin ça lui plaisait pas.

Moi, j'ai bien aimé, j'ai pas trop aimé ce livre parce que... Il est un peu triste mais aussi je l'ai bien aimé (rires) parce que des fois y'a des images qui font rire.

Dire son émotion c'est aussi en prendre conscience et éprouver l'expérience d'un vertige. Expérience troublante qui consiste à préférer mentalement des idées qui ne sont pas les nôtres¹⁷. Devenir intimement le lieu où prennent vie des pensées jusqu'alors inconnues, se découvrir étranger à soi même par le fait d'un monde de papier a de quoi ébranler le lecteur qui voit vaciller les repères de son identité. Une intériorisation de l'autre qui fascine et perturbe d'autant plus que le lisant, procédant à partir de sa propre expérience, est ici pris par surprise. Il ne se reconnaît plus.

Martine Burgos¹⁸ voit dans cette expérience poétique où « je » se découvre un autre, une des raisons de l'absence de goût pour la littérature qui expliquerait certains échecs scolaires dans le domaine de la lecture. Est-ce à dire que l'expérience du sujet lisant est une expérience fondatrice dans laquelle s'origine l'avenir du lecteur ? Et si tel était le cas, comment s'y prennent les lecteurs pour qui elle ne débouche pas sur un dégoût irrémédiable ?

● La parole du sujet scolaire

C'est une parole objectivée par laquelle le lecteur raisonne sur sa lecture et cherche à justifier ses positions. Il articule son discours en employant des mots d'organisation logique, des citations directement puisées dans les textes, un vocabulaire précis et spécifique pour désigner le para texte. Les élèves signalent ici que les « seuils du texte »¹⁹ servent bel et bien de porte d'entrée alors même qu'ils sont souvent négligés par les enseignants.

J'ai bien aimé parce que quand on lit le texte y'a toujours à la fin un mot qu'il faut deviner.

Le paragraphe c'était : « qu'une fleur éclatée qui s'fout de l'air et du temps, t'es qu'une rose éclatée... »

Aussi à l'index, c'est pas très bien. Ils nous marquent pas la page et on comprend pas trop pourquoi là ils marquent chapitre 2. Je vois pas c'est quoi les chapitres.

On voit qu'ils sont classés et après le classement y'a des noms dans la table des matières.

C'est parce qu'en fait le titre c'est Charlie Chaplin, l'œil et le mot.

Je savais pas qu'il y avait une collection et j'ai regardé à la fin y'avait marqué Dans la même collection et y'avait tous les livres qu'étaient dans la même collection.

C'est pourtant ici qu'apparaît parfois une parole simulacre. Dans la situation qui sert de support aux dialogues, cette parole n'a été proférée que par des lecteurs en grande difficulté. Plus que leur incompétence, elle me semble mettre à jour une absence d'intentionnalité. Le lecteur qui simule masque moins son incompréhension que son insensibilité au texte. C'est un lecteur qui n'éprouve pas le besoin de s'immerger dans le texte pour s'y lire. Il attend patiemment que le texte se livre...

Moi, j'ai bien aimé heu... l'auteur et l'éditeur.

... Aussi dans l'index on nous dit est-ce que ça vous a plu et ça... c'est bien je trouve de dire ça !

Le sujet scolaire tente de transposer et de partager avec ses pairs des connaissances formelles acquises en classe. Mais ça n'est pas ici un vain exercice scolaire. Il ne cherche pas à se montrer plus savant qu'il n'est. Il ne répond pas à une consigne dans le but d'être bien noté. Il explique, apporte des éléments de connaissance à son interlocuteur, cherche à l'influencer, lui propose une représentation plus appropriée tout en s'attachant à donner à ce qu'il sait et qui n'est encore qu'un savoir agi, une forme communicable. C'est un véritable enseignement mutuel qui est alors à l'œuvre en même temps qu'un essai de conceptualisation.

Moi, je voudrais répondre à la question de Pauline. Voilà un chapitre (elle montre une page dans le livre) ... et dès que t'as lu un peu plus, dès que t'as une page remplie de dessins qui veulent dire des mots, c'est que t'as un nouveau chapitre.

- J'ai vu ces poésies...

- C'est des chansons !

- Bon ! des chansons...

C'est parce qu'en fait le titre c'est : Charlie Chaplin, l'œil et le mot.

Moi je réponds à ta question pourquoi il est allé en prison. Y'avait les voleurs, ils ont tapé sur la tête avec un marteau et il est tombé par terre ; et ils ont laissé le pistolet et ils ont cru que c'était lui le voleur et donc ils l'ont mis en prison.

Je comprends ce que tu veux dire, par exemple là raconter des salades,... mais à rouler dans la farine y'a pas le dessin alors je vois pas comment tu peux comprendre.

Enfin, en décrivant son fonctionnement l'élève témoigne d'une pratique de lecture où la relecture tient une place importante et démontre en mettant l'accent sur cet aspect, qu'il se perçoit comme lecteur.

J'ai commencé par une chanson qui me plaisait... elle est rigolote et l'image aussi. Je l'ai retenue et à chaque fois je suis allé la voir.

Le Vian, la première fois que je l'avais, je savais pas de quoi

ça parlait, si c'était une histoire ou des chansons. Après je l'ai bien regardé, beaucoup beaucoup, et ça m'a plu, par exemple le titre de Faut rigoler et aussi La java martienne elle était bien.

C'est un livre que je connais bien et que j'ai beaucoup travaillé.

Toutefois, les déplacements opérés d'une lecture à l'autre, sont peu perçus par les enfants qui ne les identifient pas comme tels. La relecture du sujet scolaire est probablement une lecture qui cherche le « vrai » du texte, pour ne pas se tromper, une relecture qui évacuerait une lecture erronée. On peut penser que les échanges ne laisseront pas le lecteur indemne et que les relectures postérieures au cercle de lecteurs témoigneront de réinvestissements, de glissements, de points de vue variés.

POUR CONCLURE PROVISOIREMENT

Les deux registres de la parole du lecteur, séparés ici pour les besoins de la compréhension, sont dans la réalité du cercle de lecteurs imbriqués parfois dans une même énonciation. Le lecteur qui parle de sa lecture, et ce faisant accepte de la révéler, exprime une expérience personnelle riche d'émotions et de saveurs qui intègre de froids objets de savoirs.

La posture ainsi élaborée prend ses distances avec les modèles de l'alternance de postures plus ou moins complètes et complexes et donc hiérarchisées²⁰, qui postulent, pour l'apprentissage, un passage (mais ça sonne comme une rupture !) d'une posture naïve à une posture savante.

Pensée dualiste que Serge Martin cherche à mettre en question dans son article *Lire le mouvement. Vers une poétique*

de la relation au cœur du langage : « C'est que la subjectivation qu'est la lecture, est une opération, un processus, un mouvement, qui implique le continu de l'énoncé à l'énonciation, du dit au dire, des manières de dire aux manières de juger aux manières de vivre, de vivre ensemble »²¹.

Sortir de l'affrontement culture légitime / culture illégitime ; créer des espaces réels de parole enfantine et non des mises en scène de simulacres d'expression, accueillir la parole concrète dans des espaces d'expression libre aux antipodes de la parole prescrite ; faire en sorte que soit possible dans ce lieu la rencontre des lectures légitimes et des lectures illégitimes nous permettra peut-être d'éviter la tarte à la crème de la culture commune.

Prendre au sérieux la lecture des enfants et leur parole sur les livres, c'est faire un pas de côté salutaire. Rien de plus.

Paule BICHI ■■■

Références des albums cités

Zoo Logique, Joelle Jolivet, Seuil Jeunesse, 2002.

Le Vian, Textes de Boris Vian, images de Baldo, Mango 2000.

Le Léo Ferré, Mango Jeunesse

Charlie Chaplin, l'œil et le mot. Illustrations de Jean François Martin, Mango 2002.

Mon Premier Baudelaire, Textes choisis par Michel Piquemal, Milan 2002.

J'ai un mot sur la langue, Florence Gremaud, Serge Pichon, Gallimard 2001.

Mots cachés à deviner, Hélène Benait, Actes sud 2002.

¹⁷ Vincent JOUVE, *op. cit.*

¹⁸ Martine BURGOS, *La langue et le territoire*, Médiation culturelle et territoire

¹⁹ Gérard GENETTE, Seuil, Le Seuil, 1987.

²⁰ On lira à ce sujet le stimulant article de Bertrand Daunay, *La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification*, *Parler des textes*, Recherches n°30, 1999, pp.29 à 60.

²¹ Serge MARTIN, *Lire le mouvement. Vers une poétique de la relation au cœur du langage*. Les Actes de Lecture n°76, décembre 2001, pp.71 à 82.