

# La lecture comme jeu<sup>35</sup>, à l'école aussi

Catherine Tauveron, professeur des Universités, IUFM de Bretagne, INRP

## Un jeu interactif entre texte et lecteur

Contre la tradition des questionnaires de lecture qui visait à l'école un lecteur standard, à l'électroencéphalogramme et l'électrocardiogramme plutôt plats, mon équipe de recherche et moi-même<sup>36</sup> avons choisi d'engager les élèves dans une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection. Dire cela ne signifie en aucune manière que nous privilégions une lecture distanciée, qui irait contre le mouvement naturel de lecture. Nous souhaitons au contraire que la lecture se présente comme un jeu interactif entre deux partenaires, un texte singulier et un lecteur singulier.

Ce jeu est d'abord un jeu de stratégie<sup>37</sup>, ce qui signifie que, comme dans tout jeu de stratégie, les deux partenaires n'existent pas l'un sans l'autre : l'un et l'autre proposent et disposent et ce faisant s'« altèrent ». L'un (le texte) propose des coups avec lesquels l'autre (le lecteur) doit composer. Inversement, le lecteur soumet au texte des propositions d'orientation auxquelles le texte doit réagir, propositions qu'il peut refuser parce qu'elles le bousculent, propositions qui au contraire peuvent l'enrichir au-delà de ce qu'il avait anticipé. En définitive, l'enrichissement est mutuel : à chaque nouvelle lecture, à chaque lecteur nouveau, lecteur et texte vivent d'une vie nouvelle. Semblable au jeu d'échecs, le jeu peut aussi à l'occasion se faire jeu de piste, dès lors que le texte propose un itinéraire virtuel à parcourir qui s'actualise au fur et à mesure que le lecteur résout les énigmes disposées sur le chemin, non exempt de bras morts. Il peut aussi se faire jeu de construction à deux, lorsque le texte lacunaire, semblable à un terrain à lotir, appelle le comblement, l'érection de ponts et de petites maisons personnelles entre les interstices.

Qui dit jeu interactif dit partenaires actifs. Le truisme a quelques conséquences :

*Premièrement, le texte est enrôlé dans la partie.* Une lecture dans laquelle l'un des partenaires — le texte — serait neutralisé ne serait pas une lecture. C'est-à-dire que le texte n'est pas prétexte à « faire parler » les élèves de manière lâche à propos de l'une de ses thématiques (par exemple : le

---

<sup>35</sup> Reprise volontaire du titre de l'ouvrage de Michel PICARD, *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, éditions de Minuit, Paris, 1986.

<sup>36</sup> Recherche INRP : « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école ». C. TAUVERON (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2 ?*, Hatier, 2002.

<sup>37</sup> Cf. C. TAUVERON in Henriette ZOGHEBI (dir.), *La littérature dès l'alphabet*, Gallimard Jeunesse, Paris, 2002.

conflit de générations, la faim dans le monde) comme y invitent certaines fiches de présentation des ouvrages de la liste officielle. Il convient donc de distinguer l'animation autour du livre (ou à *propos du livre*) et la lecture du livre (ou *propos sur le livre*).

*Deuxièmement, le texte a du jeu et le sens du jeu.* Un texte lisse n'invite qu'à la glissade. L'intérêt de la partie est à la mesure des défis lancés par le texte, à la fois partenaire et terrain de jeu. Se préoccuper de la nature du terrain, c'est aborder la question du choix des supports de lecture, et des critères de ce choix. Dans la présentation des ouvrages sélectionnés dans la liste officielle, on voit bien que certains auteurs de notices ont suivi une logique de bibliothécaire (des ouvrages qui vont plaire et sur lesquels on va pouvoir « tenir une conversation »). D'autres plus nombreux ont opté pour une logique d'enseignant. Adopter une logique d'enseignant, c'est poursuivre des objectifs d'apprentissage précis : présenter aux élèves des textes qui leur lancent un défi (défi qu'ils pourront relever parce qu'ils sont une communauté de lecteurs étayée par le maître), afin de leur apprendre à apprivoiser un terrain accidenté, de leur rendre familiers les obstacles délibérés conçus par les auteurs.

Tout texte a ses zones d'ombre, le code pénal comme la notice de montage. Mais la littérature « résistante » que nous choisissons a ceci de particulier que la confusion y est délibérément orchestrée, que l'opacité, le double sens y sont la marque d'un projet. Cette littérature-là, pour reprendre Iser, génère « des conflits dont la solution viendra de l'activité du lecteur<sup>38</sup> ». Ou bien, comme le dit Maingueneau, elle cherche à modifier son lecteur, à le former au cours du processus énonciatif<sup>39</sup>. Ou encore, pour reprendre Barthes, elle fait des avances au lecteur, le « drague », dessine en creux sa présence dans son propre corps<sup>40</sup>. Le jeu demande au bout du compte que s'emboîtent les pièces apportées par le texte et par le lecteur. Ce qui se joue là, c'est un corps à corps amoureux, une conjonction, une imbrication des deux partenaires.

Nous distinguons deux formes de résistance, la « réticence » et la « prolifération ». Par « réticence », nous entendons tout ce qui enraye les automatismes de compréhension de l'intrigue ou en joue afin de leurrer le lecteur inattentif. Est « réticent » tout ce qui concourt délibérément à créer des énigmes : silences, gommage des relations de cause à effet, brouillage ou contradictions des voix<sup>41</sup>, brouillage des frontières des mondes, de la vérité et du mensonge, camouflage de la nature du narrateur, clins d'œil culturels au travers d'allusions à d'autres oeuvres...

---

<sup>38</sup> W. ISER, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, Bruxelles, 1985.

<sup>39</sup> D. MAINGUENEAU, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Dunod, Bordas, Paris, 1990.

<sup>40</sup> R. BARTHES, *Le plaisir du texte*, Seuil, Paris, 1973.

<sup>41</sup> C'est ainsi que dans de nombreux albums (deux exemples seulement : *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin et *Balthazar !* de Geoffroy de Pennac, parus à L'École des loisirs), la « voix » du texte ne dit pas la même chose que la « voix » des images. Il faut donc composer dans l'entre-deux, déterminer qui dit le "vrai" et ce que signifie l'écart.

La « prolifération », quant à elle, tient au fait que tout peut être signifiant dans le texte, tout peut désigner une hypothèse à formuler après avoir rassemblé d'autres indices convergents, une hypothèse qui sera doublement ou triplement signifiante selon l'angle de prise de vue. Est « proliférant » un texte qui se laisse déployer de manière plurielle, parce que ses mots, ses phrases en plein, ses non-dits, ses ambiguïtés, ses contradictions sont susceptibles d'une lecture conjecturale sinon polysémique. Lecture conjecturale et polysémique qui touche aussi bien l'intrigue et ses personnages que les enjeux symboliques ou moraux de l'ensemble. Un texte « proliférant » appelle l'interprétation. Certaines réticences (comme le blanc) peuvent bien entendu être « proliférantes » à l'occasion<sup>42</sup>.

*Troisièmement, le jeune lecteur, fouineur et loucheur, a été formé à répondre à l'appel à coopération.* Si le texte, comme dit Barthes, crée un espace commun de jouissance, est-il envisageable qu'on puisse jouir à distance ? La lecture littéraire que nous souhaitons faire vivre aux élèves s'apparente à la fouille inlassable des entrailles du texte, chacun étant libre de fouiller dans la direction qui lui convient, sans algorithme imposé. Selon l'humeur et l'état du terrain, chacun peut, simultanément ou successivement, adopter le costume du pseudo-naïf qui se laisse happer par l'univers fictif le temps de sa lecture, la panoplie du chasseur parti le nez en l'air et l'œil aux aguets sur la piste du gibier, du détective qui échafaude des hypothèses et rassemble les indices qui vont apporter des preuves de leur validité, du tisserand qui croise les fils des mots du texte, les fils des livres contenus en creux dans le livre, les fils de sa vie et ceux du texte, du puisatier qui cherche l'eau sous la croûte, du maçon qui colmate les trous, de l'esthète qui s'arrête pour goûter un mot ou une image délicieuse, etc. Tout signe d'investissement du terrain chez un élève est pour nous une victoire, même si le rôle du maître est aussi d'aider chacun à déployer des investissements diversifiés.

Par investissement, nous entendons investissement affectif, investissement mémoriel (mobilisation des souvenirs vécus), investissement cognitif : identifier les personnages en présence, leurs mobiles, leurs buts, les relations de cause à effet de leurs actes qui peuvent être tues, remettre en ordre, détecter puis combler les blancs de l'intrigue, le « pas assez » (c'est-à-dire ajouter les pièces manquantes ou meubler les pièces vides), élaguer (le trop plein), identifier la ou les voix qui porte(nt) le texte, leur origine, leur degré de fiabilité, de sérieux, leurs discordances, débusquer les stratégies d'égarement, construire des hypothèses interprétatives locales et donc relier, tresser les mots épars, les phrases disjointes, soupeser la validité de chacune en fonction des indices rassemblés, relier en louchant vers le hors-texte l'histoire lue et toutes les autres (du même auteur, du même genre) auxquelles elle fait penser ou qu'elle évoque à demi-mots, comparer, catégoriser (disposer chaque oeuvre lue dans une ou plusieurs cases de sa bibliothèque intérieure, classer sa mémoire des lectures), problématiser (c'est-à-dire trouver des questions auxquelles semble devoir répondre le texte), traduire symboliquement, etc. Et parce que la littérature est un produit artistique, manifester une attention esthétique, c'est-à-dire prendre conscience qu'il y a derrière le texte une intention artistique, ce qui peut vouloir dire découvrir

---

<sup>42</sup> On trouvera des indicateurs de la réticence et de la prolifération dans l'annexe A.

une intention d'égarer, une intention de donner à réfléchir sur la vie, une intention de dire métaphoriquement une réalité du monde (interprétation symbolique) ou, sur un autre plan, être capable de saisir et d'évaluer l'originalité d'une intrigue, la pertinence d'une technique narrative, la beauté d'une phrase.

### **Un jeu interactif entre lecteurs : Plus on est de joueurs, plus on rit**

Aucun élève n'est néanmoins capable à lui seul de revêtir successivement tous les costumes, de remplir tous les blancs, de prêter attention aux données du texte et de mobiliser en même temps sa culture livresque pour jeter des ponts, poser des questions au texte, leur trouver des réponses, imaginer plusieurs hypothèses interprétatives et apporter pour chacune des preuves de validité, etc. C'est le rôle de la communauté des lecteurs que de fournir à chacun le complément qui lui manque. C'est ensemble que les pièces du puzzle se mettent progressivement en place, chacun cheminant dans le texte à son rythme et apportant sa pierre à l'édifice. C'est là une première raison d'ouvrir dans la classe un espace de négociation du sens, à laquelle s'ajoute immédiatement une deuxième : le plaisir de lecture n'est rien s'il n'est partagé, construire une hypothèse de lecture n'a de sens que si l'hypothèse peut être confrontée à celle des autres ou soumise à leur évaluation. C'est dans la confrontation aux autres que se pense, s'affine, se corrige ou se réoriente la lecture de chacun, que se libèrent les potentialités du texte. Loin d'être un acte solitaire et silencieux, comme le veut la représentation classique et comme le supposaient les questionnaires traditionnels, la lecture, pour reprendre Michel Dabène, est un « cas de figure de la communication interpersonnelle et sociale<sup>43</sup> », un double dialogue, dialogue privé dans l'intimité de la relation texte-lecteur prolongé par le dialogue public ou forum des lecteurs autour du texte : ce que nous appelons de nos vœux, c'est une lecture à la première personne du singulier et du pluriel<sup>44</sup>.

### **Un maître croupier, meneur de jeu et arbitre**

Les élèves doivent être mis en situation de composer avec le texte et de prendre conscience que tous les coups ne sont pas permis, sauf à tomber dans le délire interprétatif. Si, comme l'indiquent les textes d'accompagnement aux programmes, « les élèves sont invités à débattre librement autour du texte [...] l'interprétation prend le plus souvent la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur des œuvres », il convient de rappeler que la liberté des lecteurs commence seulement où s'arrête celle du texte. Lire de la littérature, ce n'est pas produire de la parole à propos d'un texte, sans contrôle et

---

<sup>43</sup> Michel DABENE (coord.), "Pratiques de lecture et cheminements du sens", in *Cahiers du français contemporain*, 7, ENS Edition, 2001.

<sup>44</sup> Cf. Catherine TAVERON, "De jeunes chasseurs sur le pied de guerre", *Le Français aujourd'hui*, 137, avril 2002, 19-28.

sans rétroaction, ce n'est pas *monologuer* ni se saisir du texte pour manifester un investissement subjectif débridé, en d'autres termes *accaparer* son espace (Eco dirait « utiliser » le texte). Lire de la littérature, c'est produire du sens (et non seulement le recueillir) en collaboration avec le texte, c'est-à-dire *dialoguer* avec lui, en tenant compte de ce qu'il est<sup>45</sup>. En ce sens, la lecture de la littérature est une école de rigueur. La lecture de la littérature est une activité créatrice *contenue* et *régulée* qui se déploie sur les lignes du texte, entre ses lignes et hors de ses lignes.

Comme jeu collectif, la lecture a besoin pour sa régulation d'un lanceur de dés et d'un arbitre efficaces. Dans le débat collectif, il importe que le maître joue pleinement son rôle de croupier : qu'il imagine des situations-problèmes fondées sur des dispositifs de présentation astucieux, toujours dépendants de la spécificité du texte et donc non programmables. Qu'il se livre à des manipulations du texte afin d'opacifier sa transparence apparente (les mauvais lecteurs se satisfont de ne pas comprendre) ou de permettre *in fine* la transparence de son opacité initiale. Qu'il pose des questions rusées à l'air faussement innocent pour confronter les élèves à une butée qu'autrement ils n'auraient pas aperçue et qui va les contraindre à reconsidérer leur lecture.

Il importe aussi que le maître joue son rôle de jardinier, c'est-à-dire qu'il se donne les moyens de recueillir les compréhensions et interprétations spontanées, toujours susceptibles d'être des incompréhensions ou des mésinterprétations à dépasser. Les écrits de travail, transitoires, éphémères, font partie de ces moyens qui ont une double fonction, fonction d'explicitation (pour soi) dans la mesure où ils aident à penser, fonction d'explication (pour les autres). Ces traces écrites fixent la pensée et constituent un support tangible pour l'échange : reformulations écrites des intrigues, questions qui se posent et dont la réponse n'est pas dans le texte, journaux de lecture, dessins pour les plus petits, gloses de passages potentiellement polysémiques pointés par le maître (« comment comprends-tu cette phrase, ce mot ? »), écrits d'intervention dans les textes, suite immédiate, remplissage d'un blanc<sup>46</sup>. Il importe encore que le maître se donne les moyens d'accéder au processus même de lecture mis en œuvre (« comment as-tu fait pour comprendre ainsi ? sur quoi t'es-tu appuyé ? » ou « comment as-tu d'abord compris ? qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis ? »).

Le maître se doit enfin d'arbitrer la partie avec vigilance et de ne pas laisser dire, sans les relever, des interprétations abusives qui contreviennent manifestement aux données du texte. C'est le cas dans l'exemple suivant que je reprendrai ultérieurement dans une autre perspective : cinq enfants de CE1 échangent autour de *Petit Lapin rouge* de Rascal (L'école des loisirs).

---

<sup>45</sup> Comme le dit un des personnages de *La caverne des idées* de J.C. SOMOZA (Actes Sud, 2000) : « Lire n'est pas réfléchir seul, mon ami : lire, c'est dialoguer ! Mais le dialogue de la lecture est un dialogue platonique : ton interlocuteur est une idée. Cependant, ce n'est pas une idée figée : en dialoguant avec elle, tu la modifies, tu la fais tienne. »

<sup>46</sup> Cf. Annexe B.

M- *Qu'est-ce que vous pensez de la fin ?*

F- oh ! à la fin c'est drôle parce que Petit Chaperon rouge devait rencontrer le loup et il l'a pas rencontré et il dit " j'ai une faim de loup " !

E- à la fin on pourrait dire qu'ils rencontrent le loup et il les mange / enfin non / le loup mange le Petit Chaperon rouge et le chasseur tue le Petit Lapin rouge

F- non Petit Lapin rouge prend son fusil et tue le loup

E- et puis après il tue le chasseur

F- oui

G- tout le monde tue son ennemi

L'intervention de F. qui souligne, avec raison et subtilité, la présence d'un jeu de mots, ne fait l'objet d'aucune reprise chez l'enseignant. La contribution de F., majeure pour saisir l'intention du texte, n'est donc pas entendue (aux deux sens du terme) par ses pairs. E. enchaîne directement sur une anticipation qui se présente comme une véritable lévitation : le texte sert de tremplin pour s'envoler loin de la réalité du terrain et imaginer sa propre histoire, sans plus tenir compte de ce qui est écrit. Lecture parfaitement abusive, dans la mesure où le texte pose explicitement que loup et chasseurs ont été éliminés par la réécriture, et à laquelle pourtant se rallient les autres lecteurs, F. compris qui avait pourtant antérieurement pointé les intentions des deux personnages : « jouer un bon tour aux auteurs » en réécrivant leur texte. En ce point ultime et décisif du débat, l'enseignant n'intervient pas. En n'intervenant pas, il valide d'une certaine manière l'hypothèse de la tuerie, ou laisse penser que toute hypothèse interprétative est légitime, que tout vagabondage sans boussole est possible.

Arbitrer avec vigilance, c'est rappeler les droits et devoirs du lecteur : comme le rappelle Eco, « un texte est un organisme, un système de relations internes qui actualise certaines liaisons possibles et en narcotise d'autres [...] il est possible de faire dire beaucoup de choses au texte, parfois un nombre potentiellement infini de choses, mais il est impossible, ou du moins illégitime d'un point de vue critique, de lui faire dire ce qu'il ne dit pas<sup>47</sup> ». Arbitrer avec vigilance, c'est ramener au centre du débat la brebis partie vagabonder dans d'autres champs ou dans ses champs personnels, solliciter une interaction serrée avec le texte, engager les élèves dans des procédures de validation parce que la lecture partagée n'a de valeur que si elle convoque des données objectives. Arbitrer, c'est au besoin avancer des contre-arguments à une compréhension erronée, organiser la confrontation et l'évaluation des interprétations complémentaires ou divergentes, être sans cesse sur le qui-vive, suivre avec attention les cheminements collectifs et individuels du sens, œuvrer au besoin à leur réorientation. C'est, de manière plus pointue encore, reformuler dans ses propres mots une interprétation entendue et la relier à d'autres (à la fois pour la satisfaction narcissique de l'élève auteur de l'interprétation, qui y verra le signe que son intervention est jugée contribution possible au débat, et pour la clarification

---

<sup>47</sup> Umberto ECO, *Les limites de l'interprétation*, Grasset, Paris, 1990.

cognitive du groupe), marquer les étapes du débat (dire ou faire dire si ce qui vient d'être dit est une nouvelle hypothèse ou un nouvel argument pour une hypothèse déjà avancée). Arbitrer, c'est enfin engager un travail de synthèse (rien de pire qu'un débat qui se clôt en queue de poisson) qui fera apparaître les interprétations successivement envisagées, les jugements de recevabilité portés sur chacune d'elles et au besoin débouchera sur la rédaction collective de plusieurs résumés du même texte qui rendent compte de sa polysémie (étant entendu que tout résumé est une interprétation). Il importe que les débats laissent des traces tangibles : les résumés en sont une forme possible.

### **Coups possibles et coups interdits : des limites de l'interprétation**

Dans la gestion du débat, il convient de ne pas confondre les problèmes de compréhension et les problèmes d'interprétation. On ne parlait naguère à l'école que de compréhension (en réalité d'une infra-compréhension) et l'on repoussait l'interprétation au-delà des frontières du primaire. Voilà maintenant que les textes officiels parlent d'interprétation et de débat interprétatif, sans plus parler de compréhension et, semble-t-il, en rapportant l'interprétation à l'interprétation symbolique. Il est nécessaire en ce point d'opérer une clarification théorique qui a d'importantes conséquences pratiques.

Je considère que l'interprétation est un sous-processus (éventuel) de la compréhension et je ne parle d'interprétation que si le texte ouvre des choix, invite à élaborer une ou plusieurs hypothèse(s) de compréhension. On interprète pour comprendre d'une certaine manière. Il est des cas où il n'est qu'une manière de comprendre et où il n'y a pas à interpréter. Si le texte tolère la réflexion conjecturale, cette réflexion ne se confond pas avec l'interprétation symbolique : elle peut concerner deux niveaux, le niveau de l'intrigue et le niveau de la finalité de l'intrigue ou des intentions du texte, niveaux en interaction dialectique. Il est important de souligner que les mêmes techniques narratives, les mêmes effets de réticence peuvent ou non proliférer, selon le contexte. Je prendrai pour exemples le blanc et le choix d'un narrateur affabulateur.

#### *Blanc et blanc*

Il existe tout d'abord des blancs monosémiques. Soit un texte spectaculairement lacunaire, *Yakouba* de Thierry Dedieu<sup>48</sup>. Les lacunes posent des problèmes de compréhension et non d'interprétation. Il n'est qu'une seule façon de comprendre l'intrigue, même si pour ce faire il faut se livrer à un travail d'inférences complexes.

Entre « s'armer de courage et s'élancer pour combattre » et « Alors Yakouba... », le texte présente en effet une ellipse narrative (on passe sans transition de la prescription de la tribu à sa mise en œuvre par Yakouba, avec suppression du déplacement). Entre le discours supposé du lion et « Au petit matin Yakouba ramassa sa lance », le texte passe sous silence la réflexion intérieure de Yakouba et sa décision. Ce silence constitue le problème de compréhension le plus épineux : la plupart des élèves auxquels on a soumis le texte infèrent de « ramassa sa lance et jeta un dernier regard sur le lion

---

<sup>48</sup> Cf. Annexe C.

épuisé » que Yakouba a tué le lion. Ces élèves ne sont plus de ce fait en mesure d'intégrer les informations suivantes, qui contredisent leur inférence. Entre « tous l'attendaient » et « Un grand silence accueille Yakouba », entre « un grand silence accueille Yakouba » et « ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous », entre « on confia à Yakouba la garde du troupeau » et « c'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions », les relations de cause à effet sont effacées. Comprendre cette histoire, c'est remplir les blancs et résumer d'une seule manière : « Yakouba devait tuer le lion. A la différence de tous ses camarades, Yakouba a choisi sur les conseils du lion de ne pas le tuer. Il est mis à l'écart du groupe, destitué de son statut de guerrier mais les lions lui sont reconnaissants de son geste et épargnent désormais son troupeau ».

Le texte, qui se présente comme un conte de sagesse, pose également un problème d'interprétation du deuxième type : que veut-il dire ? quelle leçon veut-il transmettre ? quel est son enjeu symbolique, philosophique, éthique ? Pour pouvoir répondre à cette question, il faut être attentif à des détails du texte qui ont pu être négligés pour la compréhension de l'intrigue (pour interpréter la portée symbolique d'un texte, ce sont souvent les détails qui sont déterminants, détails qu'un travail sur la seule architecture de l'intrigue élimine systématiquement). Il faut remarquer la fusion et l'indétermination des individus dans le groupe initial homogène que constitue la tribu (« on », « tous »). Il faut remarquer que l'algorithme de l'épreuve initiatique est donné au mode impersonnel (« marcher, franchir, contourner... »). Il faut en déduire que dans la tribu l'indéfini et le collectif priment sur l'individualité et que Yakouba, en devenant sujet syntaxique et sujet de son destin, rompt le cercle et le pacte. Sa mutation, son passage de l'état de confusion dans le groupe à celui de sujet autonome et responsable, est un objet de scandale et la raison de la sanction par exclusion. On peut aussi noter l'opposition guerrier/berger, bruit/silence. Peut s'ouvrir alors un intéressant débat interprétatif : le texte dit-il qu'il convient de transgresser les codes sociaux en certaines circonstances mais au prix d'une exclusion ? Ne dit-il pas aussi que la transgression des codes sociaux est un bien pour la société même sans qu'elle s'en aperçoive ? Ne met-il pas en scène deux conceptions de l'honneur ? Ne parle-t-il pas sur un autre plan de ce qu'implique grandir (trouver douloureusement et solitairement sa propre voie, en dehors des chemins tracés par les parents) ? N'est-il pas une parabole sur les valeurs comparées des vertus guerrières et des appétits de paix incarnés par le berger ? Toutes ces pistes et d'autres sont possibles.

Il existe aussi des blancs polysémiques. Ces blancs peuvent être remplis de plusieurs manières et donner lieu à plusieurs interprétations de type 1, donc plusieurs compréhensions de l'intrigue, sans qu'il y ait nécessairement de travail particulier à faire sur la dimension symbolique. C'est le cas de *Une soupe au caillou*, dans la version d'Anaïs Vaugelade (L'école des loisirs). Voici un loup dont on ne sait ni d'où il vient, ni où il va, ni surtout ce qu'il pense (le narrateur ne pénètre pas dans sa conscience) : on ignore donc son but ou, plus globalement, son projet.

Ce blanc ménage précisément une ouverture que l'enseignant doit repérer dans sa lecture initiale. S'agit-il (premier résumé) d'un loup « prévisible », conforme au stéréotype, qui vient d'inventer une

nouvelle ruse pour se faire nourrir à l'œil : feindre de vouloir qu'on lui prépare une simple soupe au caillou, déclencher la pitié chez ses hôtes qui naturellement ajouteront quelques compléments nutritifs — poireaux, ciboulette, carottes... — à la recette de base ? A l'appui de cette hypothèse on peut évidemment convoquer la conformité à la tradition : ce loup-là ne s'écarterait pas du chemin tracé par ses ancêtres. Ou ne s'agit-il pas plutôt (second résumé) d'un loup dépressif, en rupture de lignée, venu de nulle part et n'allant nulle part, d'un loup qui n'est plus au monde et à lui-même, une sorte de juif errant portant sur son dos sa propre misère et toutes les misères du monde ? A l'appui de cette hypothèse, il y a d'abord le regard du loup de la couverture, regard sous lequel perce encore la ruse d'autrefois mais qui serait comme éteint, son corps sans ressort ployant sous un énigmatique et pesant baluchon. Il y a bien entendu le fait que la bête ne manifeste aucune agressivité à l'égard de ses hôtes (poules et cochons) qui, dans la tradition, constituent pourtant l'ordinaire de ses repas. Il y a aussi son économie de parole (« on peut »), son refus de raconter les histoires qui le mettent en scène, comme s'il avait renoncé à tout, y compris au langage. Il y a cette absurdité qui consiste à garder le caillou pas tout à fait cuit pour son dîner du lendemain. En bref, on a là deux images possibles du loup : un loup transparent sous sa ruse, un loup profondément énigmatique et troublant. On comprendra que la deuxième version soit celle que je retienne, parce que davantage d'indices penchent en sa faveur et parce qu'elle suscite un intérêt plus grand. Mais ce qui importe dans la classe est qu'elles puissent coexister, se confronter, voire cohabiter. Et pour les faire apparaître, le mieux est ici de faire remplir le blanc, c'est-à-dire de faire écrire ce qui se passe dans la tête du loup à chaque étape de son parcours.

### Affabulation et affabulation

De même que les blancs donnent ou ne donnent pas lieu à interprétation selon les textes où ils se trouvent, d'autres formes de « réticence » peuvent donner lieu ou non à interprétation. C'est le cas pour les récits pris en charge par des narrateurs affabulateurs.

Soit *Un robot* et *Un martien*, extraits des *Nouvelles histoires pressées* de Bernard Friot<sup>49</sup>. Ce sont deux récits d'affabulation où ce qui est dit n'est pas exactement ce qui est à entendre, obstacle majeur pour de jeunes lecteurs qui ne s'imaginent pas devoir remettre en cause la parole d'un narrateur. Dans l'un (*Un martien*), ce qui est à entendre est unique (Félicien, qui prétend être sur Mars, est dans le grenier). Dans l'autre (*Un robot*), ce qui est à entendre est à la fois fermé et ouvert : fermé dans la mesure où l'intention du texte n'est pas de nous laisser entendre que le robot existe effectivement et que le jeune narrateur l'a bien construit (interprétation qui va pourtant rallier de nombreux suffrages dans les classes). On voit donc que la détermination de l'intention du texte (du pacte de lecture) ne succède pas la saisie de l'intrigue mais la conditionne bel et bien. Lorsqu'on a compris que l'intention du texte est de nous parler d'un objet fantasmé ou fantasmatique, reste à déterminer ce qu'il est au bout du compte : un substitut rêvé du père (dans la réalité absent ou non conforme) ? ou bien la manifestation d'un rêve de domination ou du moins de maîtrise du père réel ? Dans le premier cas, l'enseignant, après première

lecture, peut se contenter de poser une question faussement innocente du type : « Alors, où est Félicien ? » qui ressemble fort à une question de manuel mais qui n'en a que les apparences. Dans le second cas, il peut, mais ce n'est qu'une possibilité, après avoir fait identifier le narrateur (un enfant), lancer la discussion à partir de trois interprétations entre lesquelles il demandera aux élèves de choisir : le robot existe et c'est l'enfant qui l'a fabriqué ; le robot n'existe pas en vrai : c'est un rêve de petit garçon ; le robot, c'est le papa, histoire peut-être de déstabiliser certaines approches littérales, de déclencher des relectures et peut-être des révisions de lecture.

### Débat et débat

En invitant à ouvrir massivement le « débat interprétatif » dans les classes, les textes officiels peuvent laisser penser que débattre est toujours pertinent. Il faut pourtant noter qu'un débat interprétatif de type *spéculatif* (où les hypothèses se confrontent dans la tolérance) ne peut pas être ouvert lorsque le texte pose un problème de compréhension qui n'a qu'une solution. Seul peut être ouvert dans ce cas un débat *délibératif*, où s'exprimeront certes les contresens et la compréhension juste, mais qui devra se clore par la sanction nette des contresens. Il s'agit bien alors de faire la part du juste et du faux et de ne pas mettre *in fine* sur le même plan le juste et le faux, au prétexte que le texte littéraire est un texte ouvert (il ne l'est que jusqu'à un certain point) tolérant les lectures plurielles.

Un seul exemple pour terminer, celui du *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine (L'École des loisirs). Voici un chat qui raconte ses crimes avec une mauvaise foi caractérisée, qui ment par omission, tantôt mettant en valeur ses exploits de héros, tantôt se plaignant d'être victime d'une erreur judiciaire. Où est la vérité ? Il n'y a pas matière ici à débat spéculatif. Les indices sont suffisamment nombreux dans le texte qui disent que le chat n'est pas un assassin, de lapin du moins, même s'il prétend le contraire. Comprendre ce texte au niveau 1, c'est-à-dire comprendre son intrigue, c'est comprendre, après avoir rassemblé les indices, que le chat n'a pas tué le lapin des voisins. En revanche, une fois ce niveau de compréhension atteint, reste à comprendre l'intention profonde du narrateur-chat (et au-delà celle de l'auteur). Ici, plusieurs hypothèses interprétatives peuvent être admises, de la compréhension la plus fruste (« si le chat dit qu'il est un assassin et qu'il n'a pas tué alors c'est qu'il est un menteur ») à la plus élaborée : le chat ne ment que par omission, exagération ou au contraire atténuation, mais dans quel but ? se faire passer pour une victime innocente ou pour un héros incompris ? et si le chat, maître dans l'art de la feinte, avait une âme d'auteur, c'est-à-dire de grand manipulateur du lecteur, en quête de compassion et d'admiration dans une mise en scène de lui-même et de sa vie ? Toute réflexion spéculative est en ce point bienvenue.

---

<sup>49</sup> Cf. Annexes D et E.

## Annexe A

### Des textes réticents

**Parce qu'ils conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée (présence de leurres qui conduisent à la méprise)**

*Papa !* Corentin, (L'École des loisirs)

*Mademoiselle Sauve-qui-peut*, Corentin, (L'école des loisirs)

Romans policiers à énigme

« Cœur de lion » in *Nouvelles histoires pressées*, Bernard Friot (Milan)

**Parce qu'ils empêchent délibérément la compréhension immédiate de l'intrigue**

**En adoptant un point de vue insolite (parfois caché)**

Pour un point de vue de fourmis, *Les deux fourmis*, Chris Van Allsburg (L'École des loisirs)

Pour un point de vue de puceron, "Le bouton de rose" in *L'épicier rose*, Kolebka (Nathan)

Pour un point de vue de caillou, *Cœur de pierre*, Philippe Dorin, (Souris Noire, Syros)

**En adoptant un point de vue polyphonique**

*Verte*, Marie Desplechin (L'École des loisirs)

**En adoptant le point de vue ambigu ou contradictoire d'un narrateur peu fiable**

*Moi, Fifi*, Grégoire Solotareff (*L'École des loisirs*)

*Journal d'un chat assassin*, Anne Fine (L'École des loisirs)

**En pratiquant l'ironie**

**En pratiquant le relais de narration**

*L'enfant-Océan*, J.C. Mourlevat (Pocket Junior)

**En faisant silence sur l'identité du personnage principal ou sur son mobile ou sur son but ou sur l'issue de sa quête**

*Le mur*, Angel Esteban

*Les sables émouvants*, Thomas Scotto et Eric Battut (Milan)

**En faisant silence sur une portion de l'histoire (ellipse narrative)**

**En gommant les relations entre personnages ou les relation de cause à effet**

*Yakouba*, Thierry Dedieu (Seuil Jeunesse)

**En perturbant l'ordre chronologique**

*La rose et l'anneau*, W Thackeray, (L'École des loisirs)

**En enchâssant des récits dans le récit**

**En brouillant les reprises anaphoriques**

**En brouillant les frontières du monde fictif réaliste et du monde fictif imaginaire**

Récits de rêve, récits fantastiques, par exemple :

*Boréal-Express*, Chris Van Allsburg (L'École des Loisirs)

*L'épave du Zéphyr*, Chris Van Allsburg (L'École des loisirs),

*Le chant des baleines*, Blythe (L'École des loisirs)

*Demain les fleurs*, Thierry Lenain (Nathan)

### **En adoptant une logique non cartésienne**

*Sur l'île des Zertes*

Georges Lebac

*Bizarre...Bizarre*

*Les chaussures neuves*, Claude Ponti (L'École des loisirs)

*L'abominable histoire de la poule*

*Le colonel des petits pois...*, - Christian Oster (L'École des loisirs)

### **En citant, transformant d'autres textes dans le texte**

*Les lèvres et la tortue*, Christian Oster (L'École des loisirs)

*La nuit du grand méchant loup*, Rascal (L'École des loisirs)

*C'est moi le plus fort*, Ramos (L'École des loisirs)

### **En mettant en scène la lecture ou l'écriture**

*Le petit homme de fromage et autres contes trop faits*, Scieszka (Le Seuil Jeunesse)

*C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, Rascal/P. Elliott (Pastel)

### **En masquant ou perturbant les valeurs attendues**

*Poussin noir*, Rascal (L'École des loisirs)

### **Des textes proliférants**

Avant de comprendre l'intrigue et pour pouvoir la comprendre, il convient de résoudre les problèmes de compréhension. Certains de ces problèmes n'ont qu'une solution possible, d'autres (point de vue caché, ambigu, contradictoire, silences, brouillage des frontières des mondes, ambiguïté de certaines formules ou de mots...) appellent une interprétation préalable.

Bien qu'il ait compris l'intrigue, le lecteur ne saisit néanmoins pas l'enjeu du texte, « ce qu'il veut lui dire ». Il faut alors s'engager dans une interprétation de deuxième niveau ou interprétation symbolique :

*Moun, Fanchon, Pied d'or, La route du vent -*, Rascal (L'École des loisirs)

*Demain les fleurs*, Thierry Lenain (Nathan)

## Annexe B

### Choix de dispositifs de présentation

Texte *in extenso*

Dévoilement progressif

Lecture-puzzle

Désordre concerté

Evidage partiel

Avec/sans titre

Avec/sans illustrations

Si illustrations : toutes/quelques-unes

avant la lecture du texte

après la lecture du texte

pendant la lecture du texte

Texte seul

Texte inscrit dans un réseau

réseau construit avant la lecture du texte

réseau construit après la lecture du texte

texte lu directement dans le réseau

Echanges oraux et écrits de travail favorisant la prise de conscience de sa lecture et servant de supports pour l'échange

Reformulations synthétiques après première lecture, après débat collectif (reformulations qui peuvent passer par le dessin au cycle 2)

Narration de lecture (comment et ce que j'ai d'abord compris - comment ma lecture a évolué et pourquoi)

Formulation par les élèves de questions (dont la réponse n'est pas dans le texte) qui vont guider la relecture

Réponse à un questionnement faussement innocent du maître (qui peut intervenir immédiatement après la découverte du texte ou en cours de débat) avec possibilité de réviser sa réponse au fur et à mesure de l'avancée du débat

Rédaction de journaux de bord au début d'une lecture longue (ce que j'ai cru comprendre, ce que je ne comprends pas, les questions que je me pose, ce qui m'étonne...)

Rédaction de suites immédiates dans le cas du dévoilement progressif

Interprétation d'une phrase ou d'un court passage ouvert, sélectionné par le maître

Argumentaire sur chacune des interprétations données dans la classe

Remplissage d'un blanc du texte (par exemple, dire ce qui se passe dans la tête d'un personnage, faire son portrait, quand on en sait peu sur lui)

Rédaction, en fin de parcours, de plusieurs résumés d'une histoire rendant compte des diverses interprétations émises dans la classe

Discussion à partir de reformulations ou résumés construits par le maître

Accomplissement d'une « tâche-obstacle » sans en connaître l'objectif, qui est à découvrir *a posteriori* (par exemple, relevé de termes ou expressions qui doit normalement déclencher la prise de conscience d'une erreur collective de compréhension)

## Annexe C

### Thierry Dedieu, *Yakouba*, Seuil jeunesse

Yakouba

De partout à la ronde, on entend le tam-tam.

Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se maquille, on se pare. C'est un jour sacré. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers. Pour Yakouba, c'est un grand jour.

Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion.

Sous un soleil de plomb, marcher, franchir les ravins, contourner les collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu.

Le jour comme la nuit, épier, scruter ; oublier la peur qui serre le ventre, qui transfigure les ombres, rend les plantes griffues et le vent rugissant. Attendre des heures et puis soudain...

S'armer de courage et s'élancer pour combattre.

Alors Yakouba croisa le regard du lion. Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux.

"Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pères. Tu as la nuit pour réfléchir."

Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur le lion épuisé et prit le chemin du retour.

Au village les hommes, son père, tous l'attendaient.

Un grand silence accueillit Yakouba.

Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous. A Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village.

C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions.

## Annexe D

**Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, Milan**

Un martien

Planète Mars, neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman,

Eh oui, me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : " Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose ! " (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultrapuissants). Eh bien, j'ai un peu honte de le dire, mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin ! D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici, c'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas, je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympa. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon et une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.

Félicien

PS : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

PPS : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

## Annexe E

**Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, Milan**

Robot

J'ai un robot. C'est moi qui l'ai inventé. J'ai mis longtemps mais j'y suis arrivé.

Je ne le montre à personne. Même pas à maman. Il est caché dans la chambre du fond, celle où l'on ne va jamais, celle dont les volets sont toujours fermés.

Il est grand mon robot. Il est très fort aussi, mais pas trop. Et il sait parler. j'aime bien sa voix.

Il sait tout faire, mon robot. Quand j'ai des devoirs, il m'explique. Quand on joue aux Lego, il m'aide. Un jour, on a construit une fusée et un satellite.

L'après-midi, quand je rentre de l'école, il est là. Je n'ai pas besoin de sortir la clef attachée autour de mon cou. C'est lui qui m'ouvre la porte.

Après, il me prépare à goûter, une tartine de beurre avec du cacao par-dessus. Et moi, je lui raconte l'école, les copains, tout...

Un jour, je suis arrivé en retard. Il y avait un accident près de l'école, une moto renversée par un autobus. J'ai regardé les infirmiers mettre le blessé dans l'ambulance. Quand je suis rentré, il était presque six heures.

Il m'attendait en bas de l'escalier. Quand il m'a vu, il s'est précipité. Il m'a agrippé par les épaules et il m'a secoué. Il criait :

- Tu as vu l'heure, non ? Mais tu as vu l'heure qu'il est ? Où étais-tu ? Tu aurais pu me prévenir...

Je n'ai rien dit. J'ai baissé la tête. Alors, il s'est accroupi et il a dit, doucement :

- Comprends-moi, je me faisais du souci...

Je l'ai regardé. Droit dans les yeux. Et c'est vrai, j'ai vu le souci dans ses yeux. Et presque plus de colère. Alors, j'ai mis mes bras autour de son cou. Il m'a soulevé et m'a emporté jusque chez nous.

Je l'aime bien, mon robot.

Je lui ai donné un nom. Je l'appelle : papa.