Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

33 | 2006

La réception des textes littéraires

Leçon de lecture, construction de sens, construction de soi

Pierre Ceysson

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/68>

DOI : 10.4000/lidil.68

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 135-159

ISBN : 2-914176-14-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Pierre Ceysson, « Leçon de lecture, construction de sens, construction de soi », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/68> ; DOI : 10.4000/lidil.68

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Lidil

Leçon de lecture, construction de sens, construction de soi

Pierre Ceysson

- 1 Les travaux qui visent à mieux penser le rapport du texte et de l'apprenti lecteur sont de plus en plus nombreux depuis le début des années 90 (voir la présentation de ce numéro), cependant on voit peu d'enquêtes sur les traces effectives ou sur la mémoire des lectures scolaires, peu de recherches pour dire ou décrire ce que la littérature enseignée *fait* réellement aux élèves et à quels élèves. Les protocoles développés par Poslaniec (2002) ou les vastes enquêtes de Baudelot et al. (1999) présentent des approches intéressantes de la lecture des élèves mais dans le premier cas l'étude de la réception se fait à partir de textes et de situations imposées par l'expérimentateur et hors du cadre ordinaire de la classe ; à l'inverse, l'enquête sociologique, outre qu'elle ne s'attache pas spécifiquement à la littérature enseignée, donne une analyse quantitative des souvenirs de lecture en terme de titres et de pourcentage mais ne dit rien de leur réception. Les analyses de corpus aujourd'hui assez largement répandues dans les publications de recherche ou de vulgarisation donnent des informations utiles sur la réception en classe à un moment donné et sur un type d'écrit donné. Cependant, ces travaux soucieux de montrer les réussites ou les difficultés d'une approche pédagogique spécifique¹ s'intéressent assez peu à l'impact ou à la trace plus ou moins durable de la lecture scolaire pour tous les élèves. Or, le « sujet-lecteur » (de littérature) ne peut plus être envisagé à partir du témoignage des seuls lecteurs de littérature ou à partir de visées spéculatives, dispensées *par principe* de l'analyse nuancée de données empiriques. D'autant que, depuis 2002, de nouveaux programmes, forts sans doute de la conviction que l'enseignement de la culture et de la lecture littéraire aura des effets bénéfiques sur la formation des lecteurs et des citoyens, prescrivent un usage généreux de la littérature dès l'école primaire. Il est donc grand temps, « de décrire (au sens large) les faits sur lesquels on se fonde » quitte à négliger pour un temps « la (soi-disant) substantifique moelle conceptuelle du réel. » (Lahire, 2005 : 38).
- 2 L'équipe RÉEL, installée à l'IUFM de Lyon depuis septembre 2003, s'intéresse à la réception des textes rencontrés dans le cadre scolaire. Notre enquête porte sur des élèves

entrés en 6^e en 2004 et elle s'est effectuée en deux temps : un questionnaire distribué aux élèves à la rentrée (dans 14 classes choisies dans des contextes socio-économiques variés), puis une série d'entretiens à divers moments de l'année scolaire (14 entretiens semi-directifs, avec des groupes de 2 ou 3 élèves). L'objectif était simple : quelles émotions ou quels savoirs les élèves conservent-ils de leurs lectures scolaires, à plusieurs mois de distance ?

- 3 On voudrait montrer dans cet article que les ambitions affichées, lisibles dans les programmes comme dans les choix littéraires des enseignants, ne se trouvent pas nécessairement confirmées par les discours tenus et les impressions retenues. La première partie interroge les décalages entre les programmes et les discours des élèves comme entre leurs lectures libres et leurs lectures scolaires à partir du dépouillement de l'enquête écrite, pour une classe seulement ; la deuxième partie, s'appuyant sur des enregistrements effectués avec des élèves de quatre classes différentes, s'efforce de présenter quelques invariants de la narration et de l'imaginaire des élèves qui contrastent, ici encore, avec la variété des propositions de lecture scolaire.

L'enquête écrite de septembre 2004 : mémoire, statistiques et valeurs

- 4 A la rentrée de septembre 2004, il s'agissait de saisir à partir des souvenirs de lectures le profil d'une classe de sixième d'un collège de l'ouest lyonnais (collège récent, tous milieux). 28 élèves ont répondu à l'enquête écrite, 4 groupes de 3 élèves sélectionnés ont participé chacun à un entretien d'une trentaine de minutes. Effectuée dans un temps restreint (45 minutes) et sans préparation ni conditionnement préalable, l'enquête écrite ne s'appuyait sur aucune réactivation individuelle ou collective des souvenirs scolaires ou privés : on demandait seulement à chaque élève de citer, puis de raconter des textes qu'il a aimés ou au contraire, qu'il n'a pas aimés. La formulation laissait à l'appréciation et aux capacités de chaque élève le choix du nombre de titres comme de la longueur de la narration, et la justification de l'intérêt ou du désintérêt pour le livre lu en classe ou pendant les vacances².
- 5 Cela explique sans doute le caractère peu fourni de la liste des titres retenus : 28 élèves citent 65 textes lus à l'école. La première question (« Cite au moins deux au plus cinq lectures que tu as aimé faire, à l'école, l'an dernier ») amène l'évocation de 47 titres. Quant à l'autre question (« Cite au moins deux au plus cinq lectures que tu n'as pas aimé faire, à l'école, l'an dernier »), elle permet de relever 18 titres différents. Sept élèves n'y répondent pas, et six précisent qu'ils n'ont aucun souvenir de ce type. La tendance est donc à l'effacement des titres et des contenus qui ont déplu.
- 6 La question sur la justification des choix (« Dis pourquoi... ») permet de relativiser la dimension quantitative et statistique des résultats obtenus : Ludovic cite *Cheval de guerre* mais ne se souvient plus du contenu, il ajoute qu'il n'y a aucun livre qu'il n'a pas aimé (de fait, il ne reconnaît pas par écrit son manque de pratique de la lecture de fictions) ; Jérémy cite trois titres qu'il a « très très³ » ou « trop bien aimés » mais il ne « s'en souvient pas », pas plus que du livre « trop nul » *Alice ou la rivière souterraine*. Au contraire, plusieurs élèves n'arrivent pas au bout du questionnaire parce qu'ils rendent compte avec précision de l'histoire travaillée en classe, en utilisant des compétences acquises au CM2 : résumé, justification, mention de l'auteur, expression d'un point de vue. Le souvenir de lecture scolaire est plus précis, plus construit que celui de la lecture faite pendant les dernières vacances. Thaïs résume en une phrase *Reine du fleuve*, lu au cours de l'été : « Une petite fille qui est adoptée par des personnes égoïstes qui l'adoptent pour être riches, et

[à] qui il arrive des aventures merveilleuses », comme le livre qu'elle n'a pas aimé, alors qu'elle consacre plus de cinq lignes aux livres étudiés en classe qu'elle a appréciés.

Lecture scolaire et lecture privée

- 7 Si l'opposition entre lecture scolaire et lecture privée est désormais un lieu commun (par exemple Rouxel, 1999), elle est ici manifeste quand on confronte les souvenirs de lectures des vacances et ceux des lectures à l'école.

Lectures d'été

- 8 D'une part, 6 élèves ne répondent pas et 3 disent n'avoir rien lu en été ; un ajoute même : « lire pour moi c'est pas lire en vacances », alors qu'il déclare avoir lu un magazine de football. D'autre part, les 26 souvenirs de lecture estivale concernent des lectures de magazine de loisir, correspondant à des goûts avérés, voire à une passion, de garçons (voiture, moto, avion, football), plutôt que d'actualité (un cas) ; les lectures de bandes dessinées (*Titeuf*, *Cédric*, *Malika*, *Picsou*) sont mentionnées par une fille et un garçon, qui n'avait « rien d'autre à se mettre sous les yeux dans son séjour au bord de la mer ». Consacrées à des histoires de chevaux, de copines, d'amitié dans le monde ordinaire ou du show-biz, les lectures des filles se révèlent plus romanesques, se situant dans des collections de jeunesse, parfois ciblant les filles. Dans deux cas seulement, leur choix prolonge la légitimation par l'école de certains ouvrages (*Tom Sawyer*, ou *Jérémy Cheval* de P.-M. Beaudé). Deux garçons se réfèrent, l'un, à un roman policier du cycle ³, l'autre, à son goût unique pour le « marrant ».

Souvenirs de CM2 : préférences, rejets, inventaire

- 9 La partition garçon/fille n'est pas la même quand il s'agit des lectures scolaires. Notons tout d'abord un trait commun : le rejet du roman historique, que ce soit *Claudine de Lyon*, *Les Disparus de la malle-poste* (« pas bien compris ») ou *Yvon enfant de 1789* dans lequel « l'histoire est un peu compliquée [et où] on se perd facilement ». Dans les lectures faites à l'école, on préfère l'action, le suspens, l'humour sinon la malice (Roald Dahl, *Knock*), mais aussi le romanesque sensible ou l'émotion (surtout pour les lectrices). On ne saurait mieux dire que Thaïs : « j'ai aimé ces livres car il y a du suspense, de l'amour et un peu de tristesse », que l'on opposera à Mathis, amateur de *Fantastique Maître Renard*, histoire drôle, et du documentaire *Les Jeux olympiques*, qui « apprenait des choses ».
- 10 Si on laisse de côté la question des préférences ou des rejets pour s'intéresser à la liste des titres cités, on constate que, sur 65 souvenirs (36 titres différents, très dispersés ; plus de 20 ne font l'objet que d'une seule mention), le palmarès local donne la prépondérance
- 11 – à des ouvrages de la liste officielle *Cheval de guerre* (7 citations), *Deux graines de cacao* (4 citations), et à *Mon ami Frédéric* (4 citations), qui anticipe sur le programme de sixième,
- 12 – ou à des classiques qui laissent un souvenir ambivalent (*La Gloire de mon père*, 2 rejets, 2 préférences ; *Les Lettres de mon moulin*, 2 rejets, 1 préférence).
- 13 La lecture littéraire qui laisse des souvenirs positifs renvoie dans 38 cas (sur 47) au listing officiel des nouveaux programmes de 2002 ou à des classiques, des années quatre-vingt (*Le Prince Pipo* de P. Gripari, *Charlie et la chocolaterie* de R. Dahl...) ou plus anciens (*Knock* de M. Aymé [sic], *Lettres de mon moulin* d'A. Daudet). Les références les plus récentes concernent des succès récents, de masse (*Harry Potter* de J.K. Rowling – un cas) ou de diffusion légitimée d'un auteur de jeunesse (*Golem*, de M.-A. Murail, un cas)³.

Les choix de l'enseignant

- 14 Avançons un premier constat. Le questionnaire ne fait apparaître qu'une petite partie des lectures effectuées, puisque les élèves interrogés mentionnent qu'ils peuvent avoir lu en classe une dizaine de livres⁶, soit en lecture « suivie » soit en « défi-lecture », mais les traces laissées par les œuvres reflètent les choix bibliographiques des enseignants :
- 15 – les uns, peu nombreux, font la part à des textes qui plaisent aux enfants de CM2 (histoires d'horreur, humour, succès du moment) ;
- 16 – d'autres, un peu plus nombreux, proposent des ouvrages datés (ils étaient à la mode il y a dix ans ou plus) ;
- 17 – la majorité, respectueuse des programmes et formée ou informée récemment, a travaillé sur les « bons romans » du programme (qualité littéraire de l'histoire et de l'implication du lecteur, auteurs de jeunesse reconnus...) et les a souvent combinés avec l'étude de romans mêlant la fiction et l'histoire – mélange des genres qui, on l'a dit, ne plait pas.
- 18 Si l'on considère maintenant les réponses à l'enquête de façon globale, les écarts sont considérables :
- 19 – 5 élèves, dont une redoublante, sont sans souvenir de lecture et, corrélativement, sans capacité écrite minimale par rapport à la production demandée (compréhension des questions, qualité et quantité d'écrit) ;
- 20 – 5 élèves proposent un souvenir « de faible qualité » (le récit est peu clair ou/et très bref, caractérisant mal l'œuvre, la justification est absente ou stéréotypée) ;
- 21 – 10 élèves proposent des résumés « acceptables » (le souvenir est bien celui de l'œuvre, il y a plusieurs phrases et une justification minimale) ;
- 22 – 8 élèves ont une maîtrise du souvenir et de l'écrit de « bonne qualité », voire de « très bonne qualité ».

Le métier d'élève : jugements stéréotypés en lecture et maîtrise de l'écrit

- 23 Une analyse plus fine de ces écarts, qui met en relation les réponses aux quatre items de l'enquête et la qualité de l'écrit, fait apparaître l'intégration du « métier d'élève⁷ » dans la situation proposée. Certes, si la définition de la lecture (17 réponses seulement) est corrélée à une bonne compréhension de la tâche et à une maîtrise convenable de la langue, le degré de généralité des réponses reste superficiel. Le goût pour la lecture littéraire sera confirmé positivement (« passionnant », « génial », « marrant », « me détendre »), ou de manière critique : soit dans l'ambivalence (« ennuyeux et amusant »), soit dans la relativité (« ça dépend des histoires »). Dans les réponses sans corrélation avec la performance d'ensemble, on est souvent proche du stéréotype scolaire : on reprend le standard intégré (« apprendre des mots nouveaux »), le vite fait du stock des idées reçues (« nul », « super », « apprendre des choses nouvelles »), même dans la joliesse de la formule (« vivre des choses écrites ») quand un seul critère justifie l'appréciation des œuvres dont on n'a aucun résumé (« il y avait/il n'y avait pas trop d'aventures »). La mise en page (présentation des items, alinéas..., distinction des sous-ensembles par chiffres et lettres), l'attention orthographique et le soin de l'écriture distinguent le « bon élève », aussi bien que les notations qui révèlent des pratiques de fiche de lecture, de prise en note, ou de résumé (mention du nom de l'auteur ou regret de l'avoir oublié).
- 24 Si on laisse de côté un cas particulier de blocage devant l'écrit, on repère une polarisation maximale entre Fabien et Justine : le premier répond en trois lignes en notant en réponse

aux items 1 et 2 « J'ai lu des livres mais aucun ne m'a plus », déclarant ensuite « 3. je n'est rien lu » et « 4. Lire pour moi s'est moyen » ; la seconde « ne se souvien[t] que d'un livre qui s'appelait : *le Prince Pipa* », elle donne précisément, en vingt lignes écrites, les caractéristiques de la situation initiale (le couple royal sans enfant, le roi chez la sorcière, le contrat du « cheval rouge » pour l'anniversaire des quinze ans du futur prince Pipa), ouvrant au lecteur le suspens de la suite (« Et le jour de ses quinze ans... »). Justine a intégré les règles de présentation d'un livre pour donner envie de lire (quatrième de couverture ou tâche scolaire), de la même manière qu'elle justifie sa définition de la lecture (« se détendre ») par ses lectures de vacances caractérisées par le romanesque féminin⁸.

- 25 Face à la tâche scolaire, les règles du métier d'élève génèrent majoritairement des postures d'extériorité (ici, en sixième, le résumé) ou au contraire, des postures peu distanciées liées à l'aveu d'un goût pour les lectures d'évasion ou d'identification affective (romanesque, liaison aux personnages). La posture « impliquée et distanciée » (Bucheton, 2004 : 13) n'apparaît que rarement, et de manière nécessairement très sommaire⁹, comme chez Thaïs utilisant une formule ramassée (voir supra) ou Benjamin qui « aime bien *Cheval de guerre* parce qu'il [lui] évoque de la tristesse ». À côté de sa valeur affective, *Cheval de Guerre* est apprécié pour le plaisir littéraire (« plein d'aventures »). La dimension historique et symbolique de *Mon ami Frédéric*, dont les grandes lignes et le dilemme sont bien saisis¹⁰, est notée à trois reprises mais explicitée une seule fois (« cette histoire explique bien ce qui s'est passé à l'époque »).

Un répertoire illusoire de valeurs

- 26 Une fois filtrés par le « métier d'élève », les choix des maîtres et des nouveaux programmes sur le plan des valeurs se retrouvent-ils dans le témoignage des enfants ?
- 27 On sait que, dans la littérature de jeunesse, soit le personnage du héros a l'âge de ses lecteurs (ou un peu plus), soit c'est un animal familier typique, digne d'affection (il fait l'expérience du malheur comme Joey, cheval de guerre) ou de sympathie (il est rusé, comme maître renard ou astucieux policier comme Bug Moldoon, le scarabée). Cette focalisation sur le personnage, générale dans les présentations un peu substantielles de l'œuvre, est associée à l'affectivité, particulièrement à l'amitié, que ce soit dans une œuvre fréquemment lue ou dans une lecture isolée, plus dramatique et sans doute projective, qui se centre sur deux enfants menacés dans une société malthusienne.

« C'est l'histoire d'un cheval qui, quand il était jeune, il fut égaré de sa mère et il partit à la guerre. Et dans cette guerre il va rencontrer des amis humains et un ami cheval qui vont tous mourir, le cheval a la rage de vivre et fut pris par les allemands. » Le souvenir néglige la survie du cheval et ses retrouvailles avec son maître, contrairement à Thaïs et Laure. Le lecteur à faible souvenir (Chloé) réduit le roman à l'appréciation « c'est une histoire d'animaux ». Il n'est jamais question de la prise en charge de la narration par le cheval.

« Ça s'appelle *L'enfant dans l'ombre*. Ça se passe quand les avaient le droit d'avoir que deux enfants. C'était une famille où il y avait 3 enfants, le troisième était obligé de se cacher, si on ne voulait qu'on le tue, il vivait caché dans le grenier. Et un jour, des maisons sont construites, autour de chez lui. Des personnes riches se sont installés dans ces maisons et il découvre qu'il y a une fille de son âge, une fille de l'ombre, comme lui et dès qu'il peut il va la voir. » On justifie : « C'était une histoire un peu vraie et j'aime les histoires vraies ».

- 28 Autre souvenir de lecture positif, *Deux graines de cacao*, au-delà de la justification passe-partout par le terme « aventures », est apprécié pour le thème de l'adoption, qui touche à

l'inconscient et au stéréotype romanesque de l'enfant perdu. La justification peut tenir de l'anecdote (Julien découvre qu'il est adopté en confrontant ses deux dates de naissance, l'une sur le livre du collègue, l'autre donnée par ses parents), mais l'essentiel est son « [dé]part à la recherche de ses vrais parents », « ses parents biologiques ». Thaïs ajoute au thème de l'adoption la rencontre d'amis sur la route, le secret de la naissance du héros, l'amitié pour la fille des amis rencontrés et morts, adoption symétrique et fraternité de peau ; c'est la « bonne élève » qui conclut justement par la justification du titre. Mais la référence à Haïti, à la traite des esclaves à laquelle assiste le héros, et la réalité sociale et économique d'Haïti en 1819 ne participent ni du souvenir ni de sa justification.

- 29 Les valeurs de témoignage historique et de devoir de mémoire, qui justifient le choix des prescripteurs de la liste officielle *Littérature 2*, ne sont pas immédiatement présentes pour le lecteur de sixième. De la même manière, les histoires amusantes correspondent à la personnalité de l'enfant ou à une approche implicite particulière de l'œuvre :

Geoffray relie le « marrant » et les « sous-entendus » de *Knock* ; pour Florie, « c'est l'histoire d'un petit médecin qui arrive à faire un style d'hôpital en inventant des maladies. Je l'ai aimé parce que c'est marrant et que en plus de le lire on l'a joué ».

- 30 C'est que le ressort affectif, lié à une lecture impliquée, est primordial dans le souvenir des textes, aussi bien dans l'appréciation illusionnée qui réduit *La grammaire est une chanson douce* à l'histoire « d'une mère qui abandonnait son enfant sur une île », que dans la réduction à l'anecdote de *L'œil du loup*, histoire de « tendresse » d'un loup et d'un « enfant qui se raconte [nt] leur vie en se regardant dans les yeux ». Sans cette implication affective, la liaison avec la valeur exemplaire d'un texte (pacifisme, antisémitisme, justice sociale, cadrage historique), ne se fait pas – d'où le rejet des fictions développant seulement un contenu historique –, ou s'explique exceptionnellement mais toujours en corrélation avec une passion cohérente pour des thématiques ou des tonalités de lecture (émotion, passion pour les chevaux). Quand le héros est éloigné du monde du lecteur, qu'il n'est pas « vrai », comme le petit prince, la lecture symbolique est réduite à l'anecdote, ou comme dans *La gloire de mon père* rendue anecdotique parce que le monde de référence et les relations familiales sont probablement trop lointains :

« on a fait le petit prince, il était parti en fusée et c'était écrasé sur une planète. Il y avait une fleur il en prenait soin, il allait sur d'autres planètes jusqu'au jour où il se retrouva sur la planète terre. C'est Saint-Exupéry qu'il a écrit.
Je l'ai bien aimé parce qu'à des moments c'était rigolo ou impossible à faire en réalité ».

- 31 On conclura sur les limites de cette première exploration. Elle révèle certes des attendus banals : la déperdition constatée n'est pas propre à la lecture et toutes les disciplines en font sans doute les frais, les liens entre les compétences en production écrite et la précision des souvenirs de lecture ne sont pas non plus surprenants, comme l'intrication des représentations de la lecture et de la représentation, par l'élève « enquêté », des attentes de l'enseignant « enquêteur ». Elle ne permet pas non plus d'examiner les souvenirs rapportés en relation avec les activités effectivement conduites dans la classe (modalité des lectures scolaires : seul ou en groupe, en silence ou à haute voix, avec quel type d'échange entre les élèves, les élèves et l'enseignant ? etc.). Mais elle met en lumière d'autres éléments qu'on passe communément sous silence : l'investissement affectif de l'élève semble à la fois garantir l'inscription mémorielle et masquer la vision du monde, ou le discours éthique et politique que lui adressent les auteurs ou l'école, puisque celle-ci a programmé ces lectures en visant un enseignement explicite de valeurs.

- 32 L'analyse, pour être confirmée, doit être étendue aux treize autres classes enquêtées, travail qui fera l'objet d'autres publications ; elle peut aussi être croisée avec d'autres approches. C'est ce qu'on s'est proposé de faire ici avec des entretiens semi-directifs.

Les entretiens

- 33 On voudrait évoquer dans la deuxième partie de cet article, les reformulations orales de récits lus au cours de l'année précédente par des élèves désormais en sixième. Pour cela, on a un peu élargi le corpus : nos remarques portent désormais sur 14 entretiens avec 33 élèves, entretiens effectués dans 4 classes de 6^e. L'une de ces classes se trouve dans un collège rural de la région lyonnaise¹¹, une autre, dont il vient d'être question, à Lyon, et les deux suivantes à Valence. Ces collèges de ville ne sont pas classés ZEP, ils ne se situent pas non plus dans des quartiers favorisés et ils recrutent leurs élèves dans des milieux socioculturels hétérogènes. Les élèves associés par groupe de 2 ou 3 ont été choisis en fonction de leurs réponses au questionnaire écrit : il s'agissait dans tous les cas de les faire dialoguer sur des textes qu'ils avaient cités en septembre au moment où le questionnaire écrit leur avait été soumis, et de leur faire développer oralement leurs commentaires. On a à chaque fois pris garde de sélectionner dans chaque classe un échantillon représentatif (garçons/filles, performances scolaires, milieu social, rapport à la lecture).

- 34 Le noyau de l'entretien, engagé sur des questions pour nous secondaires (le rapport à la discipline français et les souvenirs de CM2), concernait le rappel des scénarios des textes lus l'année précédente. A partir de l'intérêt ou du désintérêt exprimé à l'écrit pour tel ou tel titre, on demandait aux élèves de raconter « pour voir s'ils se souvenaient encore ». D'autres questions portaient ensuite sur les conditions dans lesquelles ce texte avait été lu : collectivement ou individuellement, à haute voix par l'enseignant, etc. et sur le type de travail engagé à cette occasion. De cette deuxième partie des entretiens, il ne sera pas question ici.

Les récits

- 35 Les récits oraux sont la plupart du temps extrêmement brefs¹² (qu'on en juge avec les deux exemples ci-dessous) et se limitent à la reconstitution de la trame, quelquefois de la situation initiale. Ils ne conduisent qu'exceptionnellement à un inventaire à peu près complet des épisodes narratifs¹³.

E1 (*Tistou les pouces verts*) Je me rappelle un peu c'était y avait des personnages et et Tom Pouce quand i mettait le pouce sur des des sur des plantes ah oui eh ben ça les faisait pousser puis il avait un ami qu'à la fin de l'histoire il meurt il s'appelle Moustache...

E2 (*La reine du fleuve*) C'est l'histoire d'une petite fille qui est dans un orphelinat ses cousins l'adoptent que pour l'argent, parce qu'elle est riche comme elle vit dans la jungle, elle s'est fait une maison et quand elle voit comme ils sont vraiment, elle les aime plus sauf qu'elle rencontre une personne qui l'aime, puis elle rencontre les Indiens qu'elle aime bien puis elle s'enfuit elle essaie de réussir parce qu'elle en a marre à la fin, il y a eu un incendie dans la maison où i(l) l'avai(t) laissée, sauf qu'un Indien l'avait sauvée du coup ils sont allés à l'hôpital puis ils se sont mariés ils ont eu des enfants ils sont restés avec eux, les Indiens, ils étaient heureux. /1 : *Donc elle est restée chez les Indiens ?*/Voilà, et de temps en temps elle revient à Londres pour faire des visites.

- 36 Ces reconstitutions tardives et plutôt lacunaires fonctionnent d'une certaine manière comme des filtres. La mémoire sans doute, mais aussi la sensibilité ou l'intérêt pris à la lecture en classe des fictions proposées par l'enseignant, ont sélectionné des titres et des

récits, et à l'intérieur de ces récits, des épisodes en nombre limité dont l'articulation avec le reste de la fiction n'est pas toujours explicite, n'est peut-être pas toujours perçue. On propose d'appeler « rappel narratif » chaque épisode cité au sein d'une « reconstitution narrative ». Ainsi on limitera l'usage de rappel narratif, à l'évocation dans le résumé d'un élève d'un épisode tel qu'il peut être présenté par un seul verbe d'action, par exemple : « il efface des traces avec sa queue ». L'énoncé suivant : « Il dit que le roi veut tuer l'armée » associe, de ce point de vue, deux rappels narratifs, l'un direct, l'autre indirect. L'association de plusieurs rappels configure une reconstitution narrative – qui, dans le cas présent, est extraite d'un échange conversationnel. On préférera parler de reconstitution plutôt que de résumé pour éviter la référence à une activité canonique (bien souvent régie par des règles ou des critères spécifiques, mais aussi parce que l'exactitude ou l'exhaustivité du récit ainsi obtenu nous intéresse moins que son hétérogénéité). Avec des termes comme *rappel* ou *reconstitution*, on souligne le caractère hybride de ces récits ou fragments de récit qui témoignent aussi bien de trois facteurs :

- 37 (a) la littérature destinée aux jeunes enfants explore un répertoire de thèmes, de situations, ou d'événements ; et donc, les récits des élèves rendent compte, à leur manière, de la perception d'un univers fabriqué pour eux par l'industrie éditoriale contemporaine ;
- 38 (b) ces souvenirs sont liés à des lectures offertes ou prescrites par des enseignants, eux-mêmes guidés dans leurs choix par un certain nombre d'outils institutionnels (ouvrages pédagogiques, programmes officiels, listes recommandées par divers acteurs de l'institution) ; l'imaginaire collectif que ces récits manifestent n'est donc pas celui d'enfants mais bien celui d'élèves à qui il est demandé de revenir sur leur histoire d'écolier ;
- 39 (c) les enfants eux-mêmes sélectionnent dans le corpus qui leur a été proposé l'année précédente des épisodes dont on ne se demandera pas pourquoi ils les ont choisis mais dont on se bornera à constater qu'ils l'ont été et que, de ce fait, ils constituent autant de monuments commémoratifs de l'existence d'écoliers-lecteurs.
- 40 De ce point de vue, la signification de chaque rappel est solidaire aussi bien de la reconstitution, si elliptique soit-elle, où il trouve sa place, que de sa position par rapport aux autres rappels inventoriés. Par position, on entendra le type de relation que l'on peut établir entre plusieurs rappels produits par des locuteurs différents à propos d'ouvrages assez variés. D'un échange à l'autre, d'un moment à l'autre du même échange, l'analyse des *items* permet d'esquisser une typologie et une réduction des rappels à un nombre limité de motifs. Cette « base morphologique » (Propp, 1970 : 35) n'est évidemment pas celle de la littérature pour la jeunesse, mais seulement celle de souvenirs scolaires liés à la lecture. L'intertextualité joue d'un élève à l'autre, d'une reconstitution à l'autre, et ce que l'addition de ces récits dessine, ce n'est pas « l'espace stéréographique » (Barthes, 1994 : 564) d'un « texte » mais celui d'une pratique sociale, la lecture de récits en contexte scolaire.

La méthode

- 41 Le relevé de ces rappels narratifs conduit à une liste de 186 *items*. On s'étonnera peut-être de ce total assez modeste : 186 rappels pour 33 élèves, cela représente à peine 6 rappels par élève. On expliquera ce premier résultat par la relative pauvreté des reconstitutions narratives engagées par les élèves : peu nombreuses, peu développées si l'enquêteur ne sollicite pas trop directement l'évocation des souvenirs.

- 42 Voici par exemple comment Christophe relate *Croc Blanc* qu'il a lu « l'année dernière » et qu'il a trouvé « pas mal » :

« C'est un chien qui s'appelle Croc Blanc et qui est l'ami de deux personnes. Et les deux personnes, à un moment, elles se font attaquer par euh, par des loups. Et euh, et ils partent, et Croc Blanc euh au début, et après il est blessé, et quand ils reviennent sur ses lieux pas et qu'ils le retrouvent, ils vont le faire soigner dans un bar et ils se font attaquer, et c'est Croc Blanc qui les défend ».

- 43 La reconstitution du roman de Jack London passe par l'énumération d'un petit nombre de faits : être l'ami de/se faire attaquer (deux fois)/partir/revenir/retrouver/soigner/défendre. On peut réunir ces « rappels » autour de plusieurs motifs ou pôles de cohésion : d'une part ici, on notera ce qui relève du lien (l'amitié) ou au contraire de la séparation (partir, revenir), et d'autre part, ce qui attache le récit de Christophe à l'aventure et à l'action (se faire attaquer, défendre, faire soigner, être blessé, etc.)

- 44 Voyons ailleurs la reconstitution de *Rose à l'école* :

I Tu as lu *Rose à l'école* ça parle de quoi ?

J C'est une fille et ses frères i veulent échapper à la rentrée alors ils s'enfuient dans une maison abandonnée qui était dans la forêt et ils entendent du bruit et y avait quelqu'un qui habitait dans la maison abandonnée c'est pareil y avait quelqu'un qui voulait échapper à la rentrée pareil c'était une fille avec un vêtement rose puis voilà après i sont rentrés i savaient que c'était pas bien voilà

I C'est un peu une fugue ?

J Ouais ils ont pas envie de rentrer

I Qu'est-ce qu'ils font dans la maison ?

J La maison ils la visitent et dans la cave ils entendent un volet claquer alors ils descendent... y a son frère à la fille je sais plus comment il s'appelle Jules je crois eh ben il prend un bâton il ouvre le volet et il a vu quelque chose bouger et il a tapé et c'était la fille et elle [avait du mal] à la tête après ils l'ont soignée et après ils ont dit que c'était pas bien ils sont rentrés

I Il s'embêtaient ils avaient rien à faire ?

J En fait au début je crois ils étaient perdus et ils ont trouvé une maison abandonnée le portail était fermé par un cadenas alors après ils passent par-dessus et voilà après je l'ai raconté.

- 45 On voit bien que le roman raconté ici par [J.] se situe dans un cadre géographique et historique très différent de celui du désormais classique roman de Jack London. Cependant, ici encore on trouvera un départ et un retour, et comme dans la reconstitution précédente l'action de soigner occupe une place déterminante. L'idée de fugue suggérée par l'enquêteur est cependant doublement induite par « i veulent échapper » et « quelqu'un qui voulait échapper ». D'autres actions sont présentes dans ce texte : entrer/entendre/voir/être perdus. La transgression est évoquée à deux reprises : « i savaient que c'était pas bien » et « ils passent par-dessus ».

Unité du/des discours

- 46 Notre étude nous a permis de regrouper les items autour de 3 pôles de cohérence.
- 47 1. Le premier pôle est celui de la « relation » (74 occurrences). 21 rappels se rattachent au motif du lien (d'amitié, de famille, d'appartenance...), 17 signalent une séparation, une disparition ou une perte et 10 à l'inverse présentent des retrouvailles, le rétablissement d'un lien interrompu. Des figures particulières auraient pu être intégrées dans cette thématique de la rupture et du raccord, on a préféré leur donner plus de visibilité : la fugue est évoquée 6 fois, et l'adoption 4 fois, le rejet (ou l'absence d'amour) 2 fois. Autre figure de la relation, le motif de l'initiation ou de l'apprentissage est cité lui aussi 4 fois.

La circulation des objets occupe une place centrale dans la constitution du lien social, c'est pourquoi les 10 items qui concernent le don ou le refus de donner ont aussi été associés à ce premier pôle de signification.

- 48 2. Le pôle du « *conflit* » (51 occurrences) réunit quelques-uns des motifs que nous venons de rencontrer : celui de l'agression et de la blessure (25), celui du secours ou de la réparation (12) ; nous avons associé à ce thème le motif, très représenté, de la ruse (14). Bien que la ruse ne suppose pas nécessairement un conflit, la nécessité d'avoir à y recourir induit la représentation d'un univers hostile ou dangereux (voir ci-dessus : « il prend un bâton il ouvre le volet »).
- 49 3. Le troisième pôle, celui de la « *transition* » (48 items) concerne des actions *a priori* envisagées avec davantage de neutralité. 11 indiquent une étape, un déplacement (entrer, sortir...) ; 9 rappels, d'apparence anodine, déclenchent un processus narratif déterminant et sont de l'ordre de l'accident (au sens étymologique de « ce qui advient ») : un personnage achète du chocolat, un autre met un pot de fleur sur une fenêtre. 5 rappels insistent sur une transformation qui peut prendre plus ou moins de temps à se réaliser mais qui est donnée par l'intermédiaire d'un verbe isolé (par exemple : « La grand-mère se transforme en chèvre » ou « les enfants deviennent âgés »). 23 rappels enfin relèvent du registre des sensations : voir, entendre, parler...
- 50 4. Restent quelques rappels isolés qui réfèrent à une intention ou une pensée des personnages (13) : *vouloir* ou *devoir* sont la manifestation d'un projet ou d'une anticipation de la part du personnage que le jeune lecteur choisit de valoriser dans la présentation de sa reconstitution.
- 51 On notera d'abord l'hétérogénéité de cette répartition tri- ou quadri polaire. Les deux premières orientations sont thématiques et permettent de définir deux types d'horizons d'attente. Elles signalent une convergence entre des appétits de lecteur et des modalités stéréotypiques sans doute propres au marché du livre et spécifiques du champ éducatif. La conquête de la lecture – ou son rejet – se joue en particulier sur cet espace-là. Le troisième pôle, thématiquement beaucoup plus hétérogène, informe davantage sur la conduite de récit, définit une ou des postures spécifiques du conteur de textes sur lesquelles on va revenir.

Éléments d'analyse Un espace fragilisé

- 52 Le pôle des « relations » définit un univers fictionnel fragilisé où les liens menacent toujours de se rompre. En effet, on voit que s'équilibrent à peu près les items qui rappellent l'établissement d'un lien et ceux qui en signalent la rupture. Une étude systématique des rappels attachés au motif du lien montrerait la diversité de ces attaches dans le récit enfantin : « un chien est l'ami de deux personnes », « elle rencontre des Indiens qu'elle aime », « ils vont à la pêche ensemble » (un enfant et sa grand mère), « au collège il rencontre des amis », « un enfant découvre un faucon », etc. Le lien est ici affaire de vivre ensemble mais aussi de définition d'une altérité plus ou moins radicale : l'autre est semblable à des degrés divers sur une échelle qui va de la camaraderie collégienne à l'amitié avec un animal en passant par les différences ethniques ou générationnelles. La maison, à plusieurs reprises, peut incarner ce refuge où le personnage trouve un point d'ancrage dans le monde : le personnage « s'est fait une maison », ou bien « elle a une petite cabane toute paumée ». Les raisons de dénouer sont, elles aussi, extrêmement variées : le désamour, la maladie, la mort, la guerre ou la nécessité de fuir incarnent ce risque auquel tout équilibre d'un « vivre ensemble » semble exposé. Globalement, le rapport à la communauté est ainsi donné comme problématique

puisque les proches sont la plupart du temps ceux qu'on risque de perdre, mais parfois aussi ceux devant qui il faut fuir.

Un espace conflictuel

53 Les constituants de la séquence narrative, qui appartient désormais à la doxa pédagogique, sont constamment activés par les rappels qui s'organisent autour du deuxième pôle. Mais en faisant alternativement intervenir adjuvants et opposants dans leurs récits, les élèves ne dessinent pas seulement un espace conflictuel propre au récit d'aventure ou à l'univers fantasmatique du conte. Les événements du deuxième pôle redoublent, sur le mode métaphorique ou symbolique, ceux qui s'organisent autour du premier pôle. En effet, soit les agressions, ou les réparations qui leur sont consécutives, peuvent intervenir dans des séquences où prédominent des figures relevant du pôle « affectif » de la relation (« son père s'est fait tuer », ou au contraire : « Le père donne un grand coup à son fils »), soit agressions et réparations constituent les étapes un peu mécaniques d'un univers dominé par l'aventure et l'action, elles se succèdent donc dans des séquences qui ne relèvent pas explicitement d'une problématique de la relation. Dans ce cas, la proximité des autres récits souligne le caractère paradigmatique de ces opérations.

54 Agression et séparation d'une part, réparations et retrouvailles d'autre part sont les figures privilégiées des deux grandes familles génériques qui retiennent l'attention des enfants : la saga familiale ou le roman d'aventure. Le matériel narratif retenu par les enfants est minimal et se décline selon deux cas de figure seulement : soit, à un niveau que nous qualifierons de *neutre* (ou de non marqué), les enjeux semblent essentiellement ludiques : « un enfant robot vient sur terre [...] des ennemis essaient de le tuer » ; soit à un niveau dont nous dirons cette fois-ci qu'il est *marqué*, les mêmes enjeux se déroulent dans un environnement plus proche, plus naturaliste, affectivement plus chargé : « C'est l'histoire d'un enfant qui s'est échappé [...] à mon avis ils vont le jeter dans l'eau ». On voit, bien entendu, que cette distinction marqué/non marqué a quelque chose d'artificiel et qu'il faudrait plutôt parler de continuum entre des formes qui appartiennent à des genres différents mais qui réveillent une même mythologie, dont le simple fait qu'elle se trouve être ici très présente, prouve à quel point elle est importante pour des enfants de 10 ans.

Statut de l'évènement

55 Il faudrait dire un mot des rappels du troisième pôle : on a signalé plus haut qu'avaient été rassemblés ici les *items* qui relèvent soit de la perception, soit du déplacement ou de l'itinéraire (des rappels comme « il a vu un serpent », et « ils font 350 km en moto neige »). Cette dernière étiquette est trompeuse : sans doute la question (ou le thème) du déplacement ou du voyage occupe-t-elle une place particulière dans ce dispositif. Cependant les items réunis autour du motif du déplacement n'évoquent pas que le thème du voyage, ils évoquent aussi la structuration du récit dans la mesure où les changements de lieux sont aussi des changements de scène. L'explicitation de ces événements correspond à la restitution de la structure narrative dans bien des cas : indications de clôture (arriver/partir, entrer/sortir) ou de transition. Ce n'est donc pas tant l'évènement pour lui-même qui est ainsi rappelé que certaines étapes de la fiction. A ce titre, les indications de déplacement renvoient à deux vitesses narratives très différentes :

56 – dans un premier cas, les indications sont sommatives et une mention suffit à évoquer un grand nombre de péripéties que l'élève ne juge pas utile de détailler (ou qu'il a oubliées). Ainsi ce résumé de *Vendredi ou La Vie Sauvage* : « c'est une sorte de Robinson Crusoë et euh

il avait un ami Vendredi et il avait échoué dans sur une île puis il avait plein d'aventures euh puis à la fin il part sur un bateau et voilà... » Le roman de Tournier se trouve réduit à quelques propositions mais sans doute l'essentiel est-il là ! l'amitié avec Vendredi (registre du lien), il fait naufrage, il repart (registre du déplacement). Se passe-t-il autre chose dans ce livre ?

- 57 – dans un second cas, les indications de déplacements comme celles qui concernent la perception des faits par tel ou tel personnage renvoient au contraire à une segmentation des schèmes narratifs : « Après ils sont rentrés », par exemple. Le début de *Charlie et la chocolaterie* est ainsi détaillé presque une étape après l'autre : « il avait trouvé de l'argent par terre et il avait acheté une barre de chocolat et il y avait pas marqué dedans le petit papier en or et il en a acheté un autre et là y avait marqué le y avait marqué que il pouvait y aller »
- 58 En fait, le traitement des transitions peut être considéré comme un bon indicateur de la posture plus ou moins impliquée de l'élève narrateur : soit il se limite à ces transitions (ouverture/clôture) et c'est une façon de (mal) traiter la fiction (de prendre une distance quelque peu hautaine avec les faits rappelés), soit au contraire en exagérant la portée de chaque transition il restitue le mouvement dramatique du récit sans aucune condensation, comme s'il était plus important à ce moment-là de restituer un plaisir (celui de l'attente ou de la surprise) que de résumer l'intrigue en la mettant à distance. C'est un peu de la même façon qu'on peut considérer les opérations de ralenti (ou d'arrêt sur image) liées au rappel d'une perception ou d'une sensation éprouvées de façon ponctuelle par un personnage. La séquence d'ouverture de *Un tueur à ma porte* est ainsi par chaque élève habilement segmentée : « Un garçon aveugle entend des bruits », ou bien : « Sur son balcon, il entend un bruit ». Ces ralentissements permettent aussi une plus grande focalisation du récit sur les personnages de la fiction. De la même façon, et par plusieurs élèves, Tistou est montré, posant d'abord ses pouces sur une plante avant de raconter les transformations qui vont survenir.
- 59 Les rappels qui concernent les réflexions ou les pensées des personnages (13), comme ceux qui évoquent les diverses ruses (14), pourraient être rapprochés de ces dernières notations. En effet, ils suggèrent eux aussi une intégration par le lecteur/conteur des stratégies des personnages : ils insistent sur l'explicitation de conduites. Loin de se limiter à un rappel de faits, ils témoignent d'une intelligence particulière du texte en établissant des relations entre des faits, relations parfois explicites dans le récit original, mais dont la sélection par les élèves prouve l'importance qu'ils lui accordent.

Discussion

- 60 La méthode choisie pour analyser ces entretiens n'est sans doute pas sans défaut : il est évident que l'attention accordée à un répertoire d'action écarte de l'observation les acteurs de l'évènement comme les cadres historiques et géographiques. La décontextualisation opérée par l'analyse accentue la relative abstraction de ces reconstitutions qui, on l'a vu à propos des narrations écrites, négligent de toutes façons pour la plupart les implications sociales ou politiques des récits originaux. Il faudrait donc examiner autrement et avec une autre grille de lecture l'ensemble de ces narrations orales pour distinguer par exemple les différents acteurs et les mettre en relation avec la présente enquête. C'est ce que nous avons fait ailleurs à propos de plusieurs reconstitutions orales de l'album de Tomi Ungerer, *Otto*. De la même manière, une analyse non pas massive, comme on vient de le faire ici, mais individualisée, des récits oraux de ces élèves reliés à leurs récits écrits et mis en perspective grâce à des informations plus

générales sur chaque sujet (sur son parcours scolaire ou son profil sociologique) permettrait de mieux comprendre les raisons pour lesquelles certains textes ou certaines séquences sont susceptibles de résister durablement à l'oubli. C'est aussi ce que nous avons tenté dans d'autres publications. On pourrait enfin et très légitimement suspecter que de pareils entretiens, parce qu'ils ne délivrent que ce que les élèves peuvent explicitement restituer de leurs lectures, ne traduisent qu'une partie très réduite de l'empreinte imprimée de façon sans doute plus durable dans la mémoire et la personnalité de chaque enfant, par les lectures scolaires. Reste que de semblables enquêtes ouvrent de riches perspectives aussi bien dans le cadre d'une psychologie ou d'une sociologie de la réception, que dans le cadre d'une didactique des textes littéraires à l'école.

- 61 En effet, qu'avons-nous montré à travers ce bref parcours ? Tout d'abord que, un an après, très peu de souvenirs de lecture émergent dans la mémoire des élèves de 6^e, malgré la fréquentation d'un grand nombre de textes et d'ouvrages dont ils gardent parfois le souvenir global. Ensuite que de ces textes choisis avec soin par des enseignants soucieux de développer l'encyclopédie des élèves ou leurs compétences interprétatives, il ne reste que peu de choses : une maigre addition d'anecdotes qui la plupart du temps paraît détachée de toute intention symbolique ou de toute leçon historique ou sociale. Enfin que la lecture des élèves, si l'on en croit les traces explicitées après quelques mois, semble se faire essentiellement en « régime psychoaffectif » et ce malgré les efforts perceptibles d'enseignants, dont les choix témoignent du souci qu'ils ont de diversifier les textes en proposant des ouvrages ambitieux et *a priori* formateurs¹⁴. Ces conclusions ne doivent pas pour autant paraître décourageantes. Elles invitent au contraire à faire preuve de moins d'illusion dans les pratiques de lecture (littéraire) à l'école mais aussi à mieux penser les passages qu'il convient d'opérer entre les pratiques les plus ordinaires, les plus immédiates et les plus utilitaires de la lecture et les usages plus savants qui, pour nous, incluent aussi bien les approches distanciées ou esthétiques que les ouvertures sur le monde réel mais tellement éloigné qu'il n'a pas pour le jeune lecteur d'existence.

BIBLIOGRAPHIE

BARTHES, R. (1994) : *S/Z*, dans *Œuvres complètes*, Seuil, 555-742.

BAUDELLOT, C., CARTIER, M., DETREZ, C. (1999) : *Et pourtant ils lisent*, Seuil.

BELTRAMI D. & QUET F. (2002) : Lecture : l'espace du problème, *Le Français aujourd'hui* 137, *L'attention au texte*, 57-71.

BUCHETON, D. (2004) : « Parier sur la créativité », *Cahiers pédagogiques*, 420, 13-15.

LAHIRE, B. (2005) : *L'esprit sociologique*, La Découverte.

POSLANIEC, C., dir. (2002) : *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Documents et Travaux de Recherche en Éducation, 48, INRP.

PROPP, W., (1970) : *Morphologie du conte*, Seuil, collection Points.

QUET, F. (2001a) : Débat interprétatif et didactique de la lecture, *Réflexions et Analyses pédagogiques*, 4, *Compréhension et lecture en débat*, S. PLANE, dir., Poitiers, IUFM de Poitiers, 29-42.

QUET, F. (2001b) : Apprendre à comprendre (Problèmes, Enjeux, Variation), *Cahiers du français contemporain* n° 7, *Le cheminement du sens*, M. Dabène dir., Lyon, ENS éditions, p. 23-45.

QUET, F. et al. (à paraître), Réception éthique et enseignement de la littérature – Symposium de l'équipe RÉEL au colloque *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances* – Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005.

ROUXEL, A. (1999) : Lecture privée, lecture scolaire, frontières mentales, frontières réelles, in P. Demougin & J.-F. Massol, dir., *Lecture privée et lecture scolaire. Actes de la Journée d'étude IUFM Nîmes* (11 mars 1998), Grenoble, CRDP, 103-114.

NOTES

1. On pense ici aux travaux de Catherine Tauveron et de son équipe ou à nos propres publications sur le « débat interprétatif » (Quet, 2001a, 2001b ; Beltrami & Quet, 2002).
2. Voir Annexe 1.
3. On a conservé la formulation et l'orthographe des élèves répondant à l'enquête.
4. C'est l'unique mention d'un documentaire dans les lectures scolaires, sans doute parce que la question posée a induit une lecture d'histoire fictionnelle. Un seul manuel scolaire est signalé (*C'est à lire*).
5. Certains titres n'ont pu être identifiés.
6. Une seule élève mentionne 5 titres.
7. Voir Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.
8. Cette double évaluation diagnostique sera confirmée par le parcours de chacun sur toute l'année de sixième.
9. On notera qu'en sixième, l'appréciation distanciée est normalement limitée : « j'aime », « histoire fort belle » (tautologie), ou « j'adore les histoires de ce genre ». L'exemple qui suit sur *Mon ami Frédéric* y échappe.
10. Benjamin note : « C'est l'histoire d'un jeune enfant qui est né en même temps qu'un autre, [ils] deviennent amis. Le problème, c'est : l'un est allemand, l'autre juif. » Quant à Lucas, il n'a pas un souvenir clair de l'œuvre : « Un jour des policiers arrêtent sa famille, [Frédéric] arrive à s'échapper et [à] vivre en ermite ». De la même façon, *Cheval de guerre* paraît bien flou quand on lit : « Ce livre m'a plu parce que l'histoire se passe pendant la guerre et la bataille m'a tout le temps passionné. Le cheval est embauché dans l'armée et il lui arrive plein d'aventures ».
11. A ceux effectués par Pierre Ceysson et François Quet s'ajoutent ici les entretiens effectués par Hubert Voignier (IUFM de Lyon).
12. Cette brièveté – les textes oraux sont à peine plus longs que les productions écrites du mois de septembre – n'est pas surprenante : l'oral permet toutefois de lever quelques-uns des obstacles de l'écrit (voir « Le métier d'élève... » dans la première partie de cet article).
13. Voir sur ce point nos contributions au colloque d'Aix-en-Provence (Quet et al., à paraître).
14. On suppose par exemple que le choix d'ouvrages qui proposent un regard sur l'histoire ou d'ouvrages qui présentent des situations énonciatives complexes – voir l'article d'Anne Leclaire-Halté dans ce numéro – témoigne d'une ambition réelle de la part

de l'enseignant en élargissant le cercle des préoccupations immédiates par la lecture, et en développant les compétences esthétiques ou évaluatives par la rencontre de formes littéraires peu fréquentes, coupées en tous cas des usages ordinaires de la narration.

RÉSUMÉS

L'enquête, conduite auprès d'élèves de sixième sur leurs souvenirs de lectures scolaires, permet de montrer que les élèves évoquent plus volontiers des émotions ou des épisodes narratifs qui favorisent une identification assez large, plutôt que les contenus historiques ou les jugements critiques que les auteurs, comme les enseignants, s'efforcent pourtant de transmettre par les textes. Ce qui ne va pas sans questionner la fonction et les approches des textes littéraires à l'école.

AUTEURS

FRANÇOIS QUET

Équipe RÉEL, IUFM de Lyon