

## QUAND DES ÉLÈVES DE SIXIÈME SE SOUVIENNENT DE LEURS LECTURES DE CM2

Michèle Lusetti  
IUFM – Université Claude Bernard, Lyon 1  
Groupe PRALIJ-RÉEL<sup>1</sup>

Il existe de nombreuses études sur les pratiques culturelles des Français<sup>2</sup>. Concernant la jeunesse, un certain nombre d'enquêtes permettent de repérer des lectures d'étudiants<sup>3</sup>, de jeunes travailleurs<sup>4</sup>, de jeunes lycéens<sup>5</sup> ou de collégiens<sup>6</sup>. Toutefois ces études, quantitatives le plus souvent, se limitent à un inventaire de titres et noms d'auteurs et nous ignorons tout du bilan que chacun trace de sa rencontre faite à l'école avec la littérature et des liens qu'il tisse entre lecture privée et lecture scolaire. Concernant l'enfance, en dehors de récits autobiographiques et de souvenirs d'écrivains, par exemple ceux de Jean Paul Sartre décrits dans *Les mots* et souvent cités dans les manuels scolaires, nous ne savons que peu de choses sur les traces effectives que laissent l'expérience individuelle et la réception des textes

- 
1. Pratiques de la Littérature de Jeunesse – Réception, Éthique et Enseignement de la Littérature.
  2. Voir, par exemple, Robine N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. Paris : Cercle de la librairie.
  3. Fraisse, É. (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF.
  4. Robine, N. et al. (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation française.
  5. Schmitt, M.-P. (2006). « École et dégoût littéraire ». *LIDIL*, n° 33 (p. 161-170). Grenoble : ELLUG.
  6. Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil. Manesse, D., Grellet, I. (1994). *La littérature au collège*. Paris : INRP-Nathan.

littéraires lus par des enfants ordinaires<sup>7</sup>, et notamment, quand ils entrent dans le système scolaire, sur ce que, selon une expression empruntée à F. Quet (2007)<sup>8</sup>, « la littérature enseignée *fait* réellement aux élèves et à quels élèves ». D'une classe l'autre, que *font* les élèves des textes qu'ils rencontrent à l'école ? Que font, lorsqu'ils entrent au collège, des élèves de 6<sup>e</sup> des textes qu'ils ont rencontrés l'année précédente en CM2 ? Quels souvenirs, quelles émotions, quels enseignements, quelles valeurs restent-ils de leurs lectures ?

Dans le cadre de la problématique de ce numéro de *Recherches*, il nous a semblé intéressant, pour répondre à ces questions, de reprendre certains éléments de travaux déjà publiés<sup>9</sup> à partir d'une enquête donnant un aperçu sur les lecteurs que peuvent être des enfants à l'entrée en 6<sup>e</sup>, après deux ans de mise en œuvre, dans les classes de l'école primaire, de nouveaux programmes<sup>10</sup> prescrivant officiellement, dès la maternelle, une initiation à la littérature.

## 1. CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Dans les limites de cet article, seront utilisées les productions écrites, totales ou partielles, recueillies en septembre 2004, au moment de l'entrée en 6<sup>e</sup>, dans sept classes différentes issues de quatre collèges choisis pour la diversité géographique et sociale qu'ils représentent. Les élèves des trois classes qu'on appellera A<sup>11</sup> (a1, a2, a3) entrent dans un collège du centre de Lyon, sur la carte scolaire dans la zone d'un lycée très recherché pour ses classes préparatoires. Les élèves des deux classes B (b1 et b2) entrent dans un collège de Valence, de population mélangée puisque les circonscriptions sont divisées en tranches de camembert du centre vers la périphérie. Les élèves de la classe C (c1) entrent dans un collège de la banlieue de Saint Étienne classé en réseau d'éducation prioritaire. Dans cette classe ont été regroupés quelques élèves répertoriés comme dyslexiques mais aussi de très bons élèves. Dans la classe D (d1) sont scolarisés des élèves d'un village de l'ouest lyonnais.

Le corpus étudié ici est constitué des réponses écrites et individuelles à quatre questions visant à faire apparaître des individus ayant en matière de lecture des goûts

- 
7. À cet égard, quoiqu'ils soient encore des souvenirs d'écrivains, les souvenirs évoqués dans l'ouvrage de M.-A. Murail (2007). *Un amour d'enfance. Des auteurs jeunesse d'aujourd'hui racontent le livre qui a marqué leur enfance*. Paris : Bayard Jeunesse, offre des perspectives plus actuelles et plus diversifiées. Il montre que les souvenirs les plus marquants, qui ont le plus souvent donné le goût de la lecture ou de la littérature, n'appartiennent pas à la littérature classique étudiée en milieu scolaire.
  8. Quet, F. (2007). « Mémoire des textes, traces de lectures scolaires chez des élèves de sixième. *Otto, un an après* ». Dans M. Lebrun, A. Rouxel & C. Vargas, C. (dir.) *La littérature à l'école, Enjeux, résistances et perspectives*. (p. 241-256). Aix-en-Provence : PUP.
  9. Lusetti, M., Ceysson, P. (2007). « Figuration de lecteurs et "portraits" d'élèves de 6<sup>e</sup> lecteurs de littérature ». Dans M. Lebrun, A. Rouxel & C. Vargas, C. (dir.) *La littérature à l'école, Enjeux, résistances et perspectives*. (p. 223-240). Aix-en-Provence : PUP.
  10. Sur le choix des œuvres et les objectifs fixés dans ces nouveaux programmes, notamment dans le document d'accompagnement édité par le Ministère de l'Éducation Nationale, *Littérature cycle 3* (2002) voir, par exemple, Louichon, B. (2007). « Les œuvres de référence du cycle 3. Histoire de la liste ». Dans M. Lebrun, A. Rouxel & C. Vargas, C. (dir.) *La littérature à l'école, Enjeux, résistances et perspectives*. (p. 89-98). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
  11. Il ne faut voir dans cet ordre A, B, C, D aucun ordre hiérarchique.

et des goûts (Q1, Q2), des pratiques de lecture ou de non-lecture en dehors de la classe, notamment pendant les vacances (Q3), et des conceptions particulières concernant la lecture (Q4). Voici le questionnaire :

1. Cite au moins deux et au plus cinq lectures que tu as aimé faire, à l'école, l'an dernier. Pour chacune d'entre elles, tu racontes en quelques lignes ce dont tu te souviens (l'histoire si c'est une histoire) et tu dis pourquoi tu l'as aimée.
2. Cite au moins deux et au plus cinq lectures que tu n'as pas aimé faire, à l'école l'an dernier. Pour chacune d'entre elles, tu racontes en quelques lignes ce dont tu te souviens (l'histoire si c'est une histoire) et tu dis pourquoi tu ne l'as pas aimée.
3. Est-ce que tu as lu quelque chose cet été ? Quoi ? Peux-tu le raconter brièvement ?
4. Termine la phrase suivante : « Lire, pour moi, c'est... »

Le cadre théorique choisi pour traiter ce corpus sera d'abord linguistique, croisant linguistique de l'énonciation et linguistique interactionniste en vue d'analyser des discours. Dans ce cadre, nous choisissons de regarder les réponses des élèves comme des fragments de *discours autobiographiques* permettant à chacun de construire une figure de lecteur, de se dire mais également de défendre une image de soi face à autrui. En cela nous les considérons comme des *discours argumentatifs*, des discours *adressés*, ici à un auditoire adulte (enquêteurs et chercheurs), pour les enfants assez proche mais distant du monde des enseignants ou des parents, ce qui autorise à dire ce qu'on ne dirait pas directement en face d'eux. En cela chaque discours, quoique *monologal*, sera considéré selon les principes définis par Bakhtine comme essentiellement *dialogique*, c'est-à-dire construit à partir du discours d'autrui et destiné à agir sur autrui.

Linguistique de l'énonciation, nouvelle rhétorique, interactionnisme et pragmatique ont redonné une place stratégique à la question de la présentation de soi dans le discours. Pour étudier plus précisément ces figures d'élèves lecteurs construites dans le discours nous ferons d'abord appel à la notion d'*ethos*<sup>12</sup> et plus particulièrement à celle d'*ethos discursif*. L'*ethos* tient à l'image de soi que le locuteur projette dans son discours afin d'emporter l'adhésion de l'auditoire. Interne au discours, il n'est pas dit explicitement dans l'énoncé mais montré ou impliqué par l'énonciation, construit, selon D. Maingueneau<sup>13</sup>, à l'intérieur de trois prismes différents, celui d'une *scène englobante* (ici le monde scolaire avec des élèves, des enseignants et des chercheurs), celui d'une *scène générique* (ici celle d'une enquête où un enquêteur interroge des élèves en vue d'un traitement qui sera fait par des chercheurs travaillant pour un public de didacticiens de la lecture et de la littérature) et celui d'une *scénographie interne* propre à chaque auteur. Chaque discours

---

12. Pour une histoire de ce concept issu de la rhétorique ancienne mais revenant en force dans les discours contemporains, voir Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*, (chap. 2, p. 60-85). Paris : Nathan.

13. Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.

s'inscrit dans le palimpseste infini des discours sur la lecture<sup>14</sup> qui ne cesse de s'épaissir depuis que l'école existe, et à partir duquel chacun a le choix de reproduire ou d'innover. Comme le montre R. Amossy (2000), l'*ethos* est tributaire d'un imaginaire social et se nourrit des stéréotypes de son époque : l'image du locuteur est nécessairement en prise sur des modèles culturels et une *doxa*.

Pour étudier les modalités de lecture, nous nous servons des classements opérés dans des travaux de théoriciens de la lecture, notamment ceux de M. Picard auxquels se réfèrent souvent les didacticiens et qui présentent, comme l'a montré B. Daunay (1999)<sup>15</sup>, un certain intérêt didactique dont on peut tirer profit à condition de percevoir dans les trois instances lectrices distinguées par M. Picard des « activités conjointes et dialectiques » que l'on peut trouver chez toutes sortes de lecteurs et non une hiérarchie séparant des lecteurs avertis appartenant à une élite restreinte qu'on opposerait à l'immensité des autres lecteurs. Selon M. Picard (1986)<sup>16</sup> cité par B. Daunay (p. 41) le lecteur serait triple, *lu, liseur et lectant* :

Le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi fait entrer dans le jeu par le plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc.

De manière à étudier des façons de lire, seront également convoquées les catégories qu'a utilisées en sociologie B. Lahire pour étudier les lectures des milieux populaires<sup>17</sup>. Ce sociologue distingue des formes de lecture « pragmatiquement ancrée » qui s'opposent à d'autres formes de lecture « littérairement ancrée qui prennent sens par référence à d'autres lectures dans un fonctionnement de références littéraires relativement autonome. » (p. 22). La lecture s'éloigne d'autant plus de l'expérience quotidienne que le lecteur possède la compétence à situer esthétiquement sa lecture. À l'inverse, l'ancrage de la lecture dans une réalité autre que la seule réalité littéraire explique que le thème, le sujet et les effets de réel sont davantage mis en avant. Si ce mode de lecture apparaît dominant dans les milieux populaires, B. Lahire ajoute que « cela ne signifie pas, comme le voudrait le mythe d'une lecture lettrée exclusivement littéraire, que les lecteurs plus diplômés ignorent les lectures pragmatiques, mais que leur champ de lecture, plus étendu, leur donne l'occasion de mettre en œuvre d'autres modes d'appropriation des textes (esthétique, politique, théorique...) que leur formation scolaire, notamment les a aidés à construire. » (p. 25, note 14). Inversement, des lecteurs ayant eu des scolarités courtes sont capables de distance et de recul critique vis-à-vis de leurs propres lectures, livres ou façons de lire :

---

14. Pour un aperçu de ces discours depuis plus d'un siècle, voir Chartier, A.-M., Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI Centre Pompidou/ Fayard.

15. Daunay, B. (1999). « "La lecture littéraire" : les risques d'une mystification ». *Recherches* n° 30, p. 29-59.

16. Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minit, p. 214.

17. Lahire, B. (1993). « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes ». *Revue Française de Pédagogie* n° 104, juillet-août-septembre, p. 17-26.

Moi je lis pas tout ce qui est trop intellectuel finalement, parce que j'aime pas trop, mais j'aime bien lire tout ce qui est roman à l'eau de rose parce que ça sort de la vie quotidienne, du souci, du tracas [...] on rêve, on plane et puis vous savez les romans à l'eau de rose, dans les *Harlequin*, ils ne sont pas si bêtes que ça [...] et on apprend sur les pays telles et telles mœurs, telle et telle coutume, c'est pas mal non plus, mais enfin c'est vraiment de l'eau de rose, hein, faut reconnaître, hein, c'est toujours beau, c'est le Prince Charmant, c'est... mais ça fait rêver, il est beau, il est riche, et ils auront beaucoup d'enfants, ils seront jamais malades (*rire*) [...] mais enfin c'est parce que c'est de la lecture qui est très facile à lire, et quand j'ai pas envie de me compliquer (Femme, niveau CAP, 34 ans).

Dans *L'homme pluriel* (1998)<sup>18</sup> ou dans *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi* (2004)<sup>19</sup>, Bernard Lahire indique qu'il ne faut pas totalement réifier les catégories et que ce mode de lecture de distraction se pratique également dans les milieux socialement et culturellement favorisés par des individus ayant eu des scolarités longues. Ainsi une majorité de lecteurs présente des profils dissonants qui, quel que soit leur milieu, associent des pratiques culturelles allant des plus légitimes au moins légitimes.

## 2. ANALYSE DE DISCOURS D'ÉLÈVES

Puisque l'*ethos* doit contribuer au caractère persuasif de l'argumentation, puisqu'il se construit dans la matérialité du discours à partir de tous les moyens verbaux en prise sur l'énonciation, l'interaction et le genre, nous étudierons ce corpus essentiellement à partir d'outils linguistiques, concernant l'argumentation et notamment les procédés de modalisation<sup>20</sup> mais aussi l'interaction avec les notions de *surénonciateur* et *sousénonciateur* développées par A. Rabatel (2007)<sup>21</sup> permettant de repérer dans les interactions orales ou écrites la *surénonciation*, c'est-à-dire « la co-construction inégale d'un point de vue "surplombant" », dirigée par un *surénonciateur* dominant qui s'impose et structure l'échange, opposée à la *sousénonciation* qui « consiste en la co-construction inégale d'un point de vue dominé » et « référé à une autre instance (un individu, une norme, une institution, la vérité) faisant entendre que ce point de vue est d'abord celui d'un autre avant d'être le sien. » (p. 90). Et conformément à beaucoup d'autres discours contemporains issus de la psychanalyse, de la philosophie du langage ou de la linguistique, nous considérons que le sujet n'est pas un sujet unifié mais divisé et partagé, traversé par de nombreux discours.

---

18. Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

19. Lahire, B. (2004). *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

20. Cf. *Langue française*, n° 142, *Procédés de modalisation : atténuation*, juin 2004. Paris : Larousse.

21. Rabatel, A. (2007). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique ». *Éducation & Didactique*, vol, n° 2. Presses Universitaires de Rouen, p. 89-116.

Comparons d'abord les images contrastées que construisent d'eux-mêmes deux élèves de la classe a1 dont nous citerons les réponses en entier<sup>22</sup> :

**Alexandre :**

1. *Artemis Fowl* : un enfant de 12 ans qui est particulièrement intelligent et qui est recherché pour enlèvement d'une fée. Un livre très bien qui fait légèrement, selon moi penser à Harry Potter.  
*Harry Potter n° 5*. Un livre qui raconte l'histoire suivie du 4, on y apprend tout sur Harry ses amis, professeurs. Mais le 4 (*la coupe de feu*) est de loin le meilleur de tous les *Harry Potter*.  
*Les enfants de la lune* Un livre de Fabrice Collin (vu à la fête du livre) qui retrace les aventures d'hommes venus de la lune très bon livre.
2. *Le bon gros géant* (Roald Dalh auteur que j'adore mais pas dans ce livre). Un géant une nuit emporte une petite fille mais ce géant n'est pas méchant mais par contre attention à ses collègues...
3. *Golem* (les 5) une série excellente.
4. Lire c'est apprendre à me cultiver et me faire un défi.

**Mohamed :**

1. Non dans mon école ils nous ont pas demandé de lire de livre.
2. J'en ai pas fait alors je ne peux juger.
3. Non je n'ai rien lu.
4. Lire pour moi *c'est* un plaisir mais j'aime pas lire.

Alexandre, curieusement, enquêté à qui un enquêteur demande simplement ses goûts et dégoûts, choisit, si l'on reprend les termes de D. Maingueneau (1993), une *scénographie interne* de prescripteur de lecture, et son discours ressemble aux avis de critiques experts que l'on trouve dans les revues spécialisées de bibliothécaires ou de documentalistes : « *de loin le meilleur* », « *très bon livre* », « *une série excellente* ». On note qu'il utilise « *selon moi* » alors que l'enquête proposait en Q4 *pour moi*. Comme le montrent A. Borillo<sup>23</sup>, D. Coltier et Dendale<sup>24</sup>, *selon moi* donne un ton péremptoire, indique que le locuteur qui énonce P estime qu'il décrit le réel et se soumet à un ordre du monde, tend vers la vérité commune objective, donne l'image de celui qui sait, qui a soupesé ce qu'il dit tandis que *pour moi* s'associe à une vue de l'esprit, décrit une vision singulière du moi et est revendiquée comme telle puisque seul compte ce que croit le locuteur. Si l'on reprend les concepts définis par A. Rabatel (2007) déjà cité, Alexandre s'installe comme *surénonciateur* c'est-à-dire dans la construction d'un *point de vue surplombant* qui n'est pas attendu dans le cadre d'une enquête d'opinion où il s'agit de se dire plutôt que de prescrire.

Même s'il ne donne pas vraiment d'arguments pour justifier ses choix, cet élève montre une certaine expertise dans la mesure où, à propos de Roald Dalh, il établit

---

22. Nous choisissons de reproduire les réponses des élèves sans toilettage orthographique, non par désir d'exotisme mais pour respecter les relations qui peuvent apparaître entre forme et contenu.

23. Borillo, A. (2004). « Les "Adverbes d'opinion forte" *selon moi*, *à mes yeux*, *à mon avis* : point de vue subjectif et effet d'atténuation », *Langue française*, n° 142. Paris : Larousse. p. 31-40.

24. Coltier, D., Dendale, P. (2004). « La modalisation du discours de soi : éléments de description sémantique des expressions *pour moi*, *selon moi* et *à mon avis* », *Langue française*, n° 142. Paris : Larousse, p. 41-57.

des nuances et des hiérarchies en indiquant un livre qu'il n'aime pas à l'intérieur de l'univers littéraire de cet auteur qu'en général il « adore ». Cette lecture « littérairement ancrée », comme l'indique B. Lahire, ne peut se faire que dans le rapport à d'autres lectures et à d'autres livres et donc à une bibliothèque mentale assez fournie. Comme d'autres élèves, Alexandre donne certaines informations autobiographiques permettant de soigner son image de lecteur éclairé qui participe aux fêtes du livre.

Célie, de la classe c1 est aussi en position de *surénonciatrice* mais avec un *ethos* de lectrice passionnée et incitative essayant de susciter l'envie de lire plutôt que dans une posture de prescriptrice avertie et péremptoire :

*Quatre de trop.* C'est l'histoire d'un garçon que sa maman c'est trouvé un copain mais ce garçon ne l'aime pas du tout pourtant sa maman lui explique certaines choses. J'ai adoré ce livre, il faut vraiment le lire. À lire absolument.  
*Millie et la petite clé.* Millie se rend chez quelqu'un de sa famille et va ouvrir une porte, elle va se retrouver dans un jardin extraordinaire. Je vous laisse découvrir la suite qui est superbe. Livre à lire absolument.

Dans la classe C encore, Marine fait savoir qu'elle a des pratiques de lecture anciennes et régulières. Ces renseignements autobiographiques la font entrer dans un discours explicatif permettant de comprendre son goût acquis pour la lecture :

Je suis abonnée dans une bibliothèque. J'y vais régulièrement. Maintenant j'ai aussi le CDI. J'ai été abonnée à des livres toute mon enfance.

Comme l'analyse Bernard Lahire<sup>25</sup>, à propos des « distinctions individuelles » construites dans les « luttes symboliques ordinaires » qui se mènent entre *ethos* différents, dans toutes les régions du monde social et au sein des plus petites communautés, l'ostentation de ces richesses économiques et culturelles permet de se distinguer, de faire sentir aux autres sa richesse et son importance, mais aussi d'affermir et préserver toutes les raisons d'être satisfait de soi. Cette distinction s'accompagne de luttes internes permanentes de « soi contre soi » : « Le dépassement des autres passe par le dépassement de soi ("se dépasser" ou "se surpasser", l'affirmation de sa supériorité passe par une volonté d'aller "au-delà" de ses propres limites »<sup>26</sup>. Alexandre est bien dans ce travail de dépassement puisqu'il affirme : « Lire c'est apprendre à me cultiver et me faire un défi ».

Marie, dans la même classe qu'Alexandre, elle aussi se met dans une position de *surénonciatrice* mais d'une autre façon, puisqu'elle ose s'opposer au discours attendu dans l'institution où règne l'*éloge de la lecture*<sup>27</sup>, et affirme que « lire c'est quelque chose que je déteste vraiment (sauf quand l'histoire est très bien et/ou très intéressante ce qui arrive rarement ». De ce fait elle lit « très rarement » mais, elle affirme encore que, quand elle lit, elle sait choisir ses lectures avec efficacité : « Et

---

25. Lahire, B. (2004). *La culture des individus, dissonances culturelle et distinction de soi*. Paris : La découverte, p. 669-693.

26. *Ibid.*, p. 692.

27. Nous faisons allusion à l'ouvrage de Michèle Petit (2002). *Éloge de la lecture*. Paris : Belin, développant cette vision essentialiste de la lecture.

*lorsque j'en lis j'observe toujours plusieurs fois le résumé au dos ce qui explique que je n'ai lu aucun livre qui m'a déplu ».*

À l'opposé d'Alexandre, toujours dans la classe a1, Mohammed se place d'emblée en tant que *sousénonciateur*, *dominé* ne prenant jamais la parole en son propre nom puisqu'il entre tout de suite dans du discours rapporté et se retire du jeu en laissant la parole à un *ils*, anonyme et peu défini pour lui, représentant sans doute l'institution scolaire en nébuleuse indifférenciée alors qu'il n'avait qu'un maître en CM2. On pourrait dire qu'il se cherche une excuse, une parade. On peut dire aussi qu'il n'a pas « entendu » (il est le seul de sa classe à dire cela) ce que l'école lui demandait. Ils sont assez nombreux ceux qui souvent traversent l'école sans entendre les prescriptions ou sollicitations qui leur sont faites quotidiennement explicitement ou implicitement. Sa réponse à la dernière question semble contenir un paradoxe, une contradiction. Pourtant on peut la comprendre en la paraphrasant ainsi : « *Je vous donne la définition demandée, une définition de dictionnaire : lire c'est du plaisir, c'est ce que vous demandez. Mais moi, je ne sais pas ce que c'est, je ne vis pas ça comme ça, ce n'est pas pour moi.* »

Walid de la classe b1 se met aussi dans la catégorie des *sousénonciateurs* dans la manière dont il indique qu'il n'a pas lu pendant les vacances : « *Non je n'ai rien lu dommagent* ». Il prend par imitation la voix d'un commentaire adulte et fait allégeance au discours officiel attendu dans un propos qu'on peut reformuler ainsi : « *Je n'ai rien lu, je sais que vous le regrettez, je sais que c'est dommageable pour moi et qu'il faut le regretter mais c'est comme ça* ». Olivier, de la classe b2, quant à lui donne une raison qu'il considère comme valide, la virgule ayant la valeur d'un « puisque » justificatif : « *Non, je suis parti en Espagne tous les deux mois* » tandis que Mathis de la classe d1 considère que lire « *c'est pas mal mais pas lire en vacances.* »

À la question 4, Walid répond : « *Lire pour moi c'est pour mieux parler pour ne plus faire de fote d'orthographe et ses bien de lire* ». Ce dernier propos confirme sa position de *sousénonciateur* perçue dans la question précédente. Dans la sédimentation des stéréotypes culturels et des discours sur la lecture à l'école, lire « *pour ne plus faire de fautes d'orthographe* » plus ancien que le discours sur le plaisir de lire, et considéré aujourd'hui comme passéiste par les enseignants qui se veulent les plus modernes, apparaît tendanciellement plus souvent dans le discours des classes de REP et chez les élèves en difficulté, sans doute parce qu'il renvoie directement à leurs difficultés mais aussi parce qu'il est plus souvent tenu par leurs enseignants et leurs parents. Cette répétition du discours des adultes tend aussi à montrer qu'ils n'ont guère de rapport personnel à la lecture.

Dans la même classe c1 où ils ont été regroupés, les élèves dyslexiques analysent très lucidement les difficultés et la lenteur qui les empêchent d'aimer lire comme par exemple Peggy : « *C'est très fatigen qare je suis dyalexique. conclusion je neme pas lire.* » ou Stéphane : « *Dure pour moi gui dyslexique* ». Comme beaucoup d'autres élèves en difficulté, ils ne lisent pas pendant les vacances, ne lisent que « *très rarement* », par « *obigassion* », seulement lorsqu'ils ont des devoirs. Pour eux, lire « *c'est soulén* », « *c'est pas drôle, c'est ennuyant. on paire notre temps* ». En affichant des différences qui les distinguent de leurs pairs, ces élèves se mettent hors des jeux de valorisation par la lecture.

Franck, de la classe c1, sur un ton plus agressif et plus provocant, ne se met pas hors jeu comme les élèves précédents mais le refuse, affirmant clairement que la lecture n'est pas pour lui et terminant sa réponse par un « voilà » définitif : « *C'est pas drôle, pas une passion, et ça endort, pas pour moi voilà* ». Toutes ces réponses, dans la mesure où elles contiennent des négations, sont fortement *dialogiques* puisqu'elles contiennent, en écho et en arrière plan, les phrases inverses auxquelles elles répondent par un refus : « *Vous dites que "lire c'est une passion", que "lire c'est lire pendant les vacances". Moi, je vous dis le contraire* ». Ces discours, souvent tenus par les élèves en difficulté, manifestent qu'ils ne disposent ni des compétences ni des appétences qui leur permettraient de participer aux « luttes symboliques » déjà évoquées avec une petite chance d'en retirer quelque profit ou gratification symbolique. Ils n'ont alors, comme l'indique B. Lahire, d'autre intérêt que de s'exclure, de s'opposer et de se tourner vers d'autres valeurs culturelles et de construire leur différence ou leur distinction sur d'autres bases :

car affirmer une différence négative (par la transgression) lorsque la différence positive (par l'accumulation des capitaux distinctifs) est hors de portée, c'est aussi une manière d'exister socialement<sup>28</sup>.

Par ces discours de résistance et d'opposition, à leur manière, ces élèves se positionnent comme *surénonciateurs*.

Entre *surénonciateurs* et *sousénonciateurs*, entre Alexandre et Mohammed, Walid et Marie, il y a place pour des *ethos* de *coénonciateurs* qu'on peut classer en deux catégories. Dans la première sont ceux qui, dans la manière personnelle dont ils s'expriment, font état de pratiques régulières et manifestent l'expérience des plaisirs que procure la lecture. C'est le cas de Bérénice qui, dans la classe c1, écrit : « *Lire pour moi c'est une passion, j'adore lire, presque je ferais sans un livre !!* », de Léa, b2, qui pense que lire, « *c'est déguster un livre tranquillement* », ou de Sandra, a3, pour qui lire « *c'est un moment où il a rien autour de moi ou il a que l'histoire, un moment sans bruit, calme, ou il n'a rien pour me stresser* ». Ces élèves savent dire aussi, avec leurs mots, que la lecture, selon les livres, peut être plaisir ou déplaisir. C'est le cas de Lolita, a2 : « *Lire, c'est un plaisir, je lis beaucoup et j'adore ça. Je lis un peu de tout, mais je n'aime pas les livres ennuyeux. Quand je lis j'ai l'impression de m'envoler dans un autre monde* » ou d'Aurore, c1 : « *Lire c'est du plaisir car... je veux savoir d'autre histoire et quand je commence un livre je ne peut plus m'arrêter si il est bien mais si il est nul je ne le fini pas...* » ou d'Aymeric, a3, « *un plaisir seulement si je l'aime bien* ».

Beaucoup d'élèves sont plutôt dans une seconde catégorie où dominent la relativisation, la compromission et la négociation avec la *doxa* et les discours attendus. Souvent ils disent que « *qu'elle que fois ça nous apprend des choses* » donc que ce n'est pas toujours, que « *c'est quelquefois ennuyeux* », Martin, b1, que « *c'est un peu bien* », Hassouba, b1, que, contrairement à une exigence de lecture quotidienne, même si on ne lit pas tous les soirs, « *c'est quand même un plaisir* », que « *lire c'est Bien, un peu travailler en s'amusant* », Johanna, b2, « *un peu bien* »,

---

28. Lahire, B. (2004). *La culture des individus, dissonances culturelle et distinction de soi*, op.cit., p. 694.

que « lire c'est pas mal mais pas lire en vacances », Mathis, d1, qu'on n'a pas pu lire en vacances : « Non je suis parti en Espagne tous les deux mois », Olivier, b2 et que, lorsqu'on a lu pendant les vacances, « c'est juste des petits livres des BD », Raphaëlle, b2. Ce *juste*<sup>29</sup>, « adverbe d'énonciation », constitue une évaluation quantitative et qualitative et signale implicitement que « les petits livres et les BD » ne sont pas les livres qu'on demande de lire à l'école. Pour Christophe, d1, « lire c'est pas male ». Mais s'il aime *Le petit prince* c'est « parce qu'on la jouer en sketche », le plaisir étant plus dans une activité associée que dans la lecture elle-même.

Dans la classe d1, Jérémy affirme : « Lire c'est nul et bien ça dépend des livres » et Marine, a2 : « Lire pour moi, c'est une corvée ou un petit plaisir ». Tous ces élèves affirment que le discours hédoniste dominant sur le plaisir de lire à l'impératif est à relativiser : il n'y a pas le plaisir, le plaisir intransitif et absolu, mais des plaisirs, des plaisirs mais aussi des déplaisirs, des difficultés et des échecs. Il n'y a pas la lecture mais des lectures. Nicolas de la classe d1 résume l'opinion de beaucoup : la lecture dont on fait tant de cas à l'école n'est qu'« une chose parmi d'autres ». En cela, lui aussi résiste au discours dominant et interroge un certain ethnocentrisme européen qui fait de la lecture un pilier de notre culture centrée sur l'écrit et le livre et affirme la suprématie de ce moyen de communication sacralisée par la tradition occidentale. Il interroge également, dans l'école, un certain discours unilatéral affirmant constamment le plaisir de lire, « la fureur de lire » développée par certaines publicités destinées à la jeunesse, discours qui finit par être, comme le montre, par exemple Y. Johannot (1994)<sup>30</sup>, totalement contre-productif face à certains publics qui, du fait de cette imposition culturelle, résistent fortement.

### 3. LECTURES PRIVÉES ET LECTURES SCOLAIRES

Un certain nombre d'élèves qui affichent des lectures de vacances et des préférences montrent que lectures scolaires et lectures extrascolaires sont bien différentes souvent. Dans la classe b1, Bérénice dit « adorer » lire mais affirme la différence entre lecture privée et lecture scolaire : elle aime une série à la mode concernant les chevaux : « J'ai lu une collection : l'étalon noir, le retour de l'étalon noir, le secret de l'étalon noir. Il était tous bien ». En revanche elle n'a pas aimé *Vendredi ou la vie sauvage* : « ça ma un peu souler et puis je trouve que c'est une histoire de garçon ». Les héros du roman de M. Tournier ne sont en effet que des personnages masculins. *Le vilain petit canard*, elle a « un peu aimé mais pas trop. C'est un peu soulant. Et j'aime pas que dans le livre il y a des gens qui se moque d'une personne (même si c'est une histoire) ». Par cette dernière parenthèse, cette élève prend le soin de montrer qu'elle n'est pas dans la seule illusion référentielle et fait la différence entre réalité et fiction. « Soulant », contrairement à ce qu'on dit parfois, ne manifeste pas une difficulté à utiliser un autre registre que celui qu'elle

---

29. Cf. Leeman, D. (2004). « L'emploi de *juste* comme adverbe d'énonciation », *Langue française*, n° 142. Paris : Larousse, p. 17-30.

30. Johannot, Y.(1994). *Illétrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

utilise avec ses pairs mais le moyen d'affirmer une identité de jeune adolescente dans un registre de langue qui marque les frontières générationnelles<sup>31</sup>. Oriane, dans la même classe, comme d'autres filles de son âge très au fait des lançements promotionnels qui leur sont destinés, préfère aussi les histoires de chevaux tandis qu'Otto, *autobiographie d'un ours* de Tomi Ungerer, proposé par l'enseignant, « *c'est trop long trop trop triste et trop compliqué* ». Aurore, c1, affirme qu'elle a lu beaucoup de livres et notamment parmi les séries à la mode « *Danse n° 5, 6, 7. C'est une fille (Nina) qui fait de la danse et qui est séparé de son père (sa mère est morte quand elle était petite) car il est en Égypte. Elle lui envoie des fax et lui donne des coup de téléphone. J'aime beaucoup car j'aime la danse. C'est génial* ». On sait le goût de certains lecteurs enfants ou adultes pour les séries. Certaines séries anciennes ont encore du succès, comme l'assure Pauline, c1, qui a lu « *huit livres* » pendant les vacances : « *Je les ai tous bien aimés. C'est une collection de bibliothèque verte qui s'appelle Alice. Ce sont des histoires de détective. J'aime bien cette collection car c'est très attirant et on veut toujours savoir la suite* ». En revanche, elle n'a pas aimé *L'Appel de la forêt* car « *c'était triste car il tuait des animaux et l'histoire est très compliqué* ».

Souvent ces élèves, le plus souvent des filles, amatrices de livres, construisent des images de lectrices averties ayant des goûts affirmés, en phase avec leur époque. Elles font des choix précis entre les genres, souvent dans des genres considérés comme *mauvais genres* issus de ce qu'on appelle la *paralittérature*<sup>32</sup> ou littérature de grande consommation. Bérénice, b2, « *adore tout ce qui est policier* ». Lydie, c1, n'aime pas les policiers mais « *adore les livres à l'eau de rose* », goût qu'elle sait sans doute, entre *liseurs* et *lectants*, souvent critiqué ou moqué dans certains milieux scolaires ou milieux lettrés mais qu'elle assume comme la lectrice adulte, présentée plus haut par B. Lahire, qui évoquait elle aussi avec distance le plaisir qu'elle prenait à lire des romans « à l'eau de rose. »

#### 4. MOTIFS ET MODALITÉS DE LECTURE

Les motifs ou arguments choisis pour exprimer ce qui fait que l'on a aimé ou non certaines lectures sont très variés et nous allons essayer d'en faire un rapide inventaire :

La question de *l'âge* revient souvent. Certaines lectures proposées en classe par les enseignants n'apparaissent pas comme source de plaisir aux yeux d'élèves en raison d'un âge-cible auquel semblent destinées certaines œuvres. Plusieurs affirment que les lectures faites à l'école ne leur ont pas plu car les livres n'étaient pas adaptés à leur âge :

– Laurent, a2 : « *Tistou les pouces vert : je n'ai pas aimé car je trouvé ça un peu pour age inférieur* » ;

---

31. Sur ce thème la revue *Langue française*, n° 114, juin 1997, *Les mots des jeunes. Observations et hypothèses*, Paris : Larousse, offre des perspectives intéressantes.

32. Cf. *Les paralittératures, Pratiques*, n° 50, juin 1986, ou *Les mauvais genres, Pratiques*, n° 54, juin 1987. Metz.

- Raoul, d2 : « *Les histoires de Blanche Neige ou Cendrillon ce n'est plus de notre âge* » ;
- Célien, b1 : « *Le chat botté, Blanche Neige. Je n'ai pas aimé ces livres car c'est pour les bébés* » ;
- Morgane, b1 : « *Otto est plutôt pour des petits car c'est un album avec des images* ».

Cette œuvre, *Otto, Autobiographie d'un ours en peluche*, album assez sophistiqué de Tomi Ungerer, en passe de devenir un classique de l'école primaire, est souvent choisi et valorisé par les enseignants pour la réputation de son auteur, pour les valeurs qu'il porte et pour l'intérêt littéraire et historique que présente ainsi le texte ministériel *Littérature, cycle 3* (2004)<sup>33</sup> :

Cette fausse autobiographie, racontée par un ours témoin et porte-parole de l'Histoire offre aux jeunes lecteurs des parcours à plusieurs niveaux [...]. Au cours des échanges dans la classe sur leurs lectures de l'album, les élèves seront invités à éprouver leur rapport aux autres, au monde et à eux-mêmes, du fait de l'enjeu symbolique de l'œuvre et du travail de mémoire qu'elle engage.

De nombreuses ressources sont offertes aux enseignants sur les sites ou dans les revues pédagogiques<sup>34</sup> pour travailler cet album et en exploiter toutes les richesses. Pourtant comme l'analyse F. Quet<sup>35</sup>, cet album rate assez souvent son public et devient l'un des ouvrages parmi les moins appréciés, tantôt perçu comme « *trop compliqué* », tantôt comme une histoire infantilisante, « *une histoire pour bébés* » en raison de sa minceur, de sa forme d'album, des images et de son système énonciatif de pseudo autobiographie racontée par un ours en peluche, ce qui conduit Oriane, b2, à rejeter cette lecture : « *Otto c'est l'histoire d'un ours en peluche qui vit pendant la 2<sup>e</sup> guerre mondiale c'est triste compliqué et très long. Je n'ai pas aimé car c'est trop long, trop trop triste et trop compliqué* ».

À l'inverse, d'autres livres semblent destinés à des lecteurs plus vieux :

- Morgane, b1 : « *L'homme qui plantait des arbres*<sup>36</sup>. *C'était un homme qui voulait planter des arbres. Je n'ai pas aimé parce que c'était pas trop de notre âge* » ;
- Hamatt, redoublant, a2 : « *La grammaire est une chanson douce*<sup>37</sup>. *Une histoire pas trop détaillé une histoire de personne âgées* ».

33. *Littérature, cycle 3* [2] (2004). Paris : SCÉRÉN-CNDP, p. 27.

34. Voir, par exemple, le site de l'Observatoire National de la Lecture ou les articles de N. Czarny parus dans la revue *L'École des lettres des collèges*, n° 1 et 2, (2002-2003) ou encore celui de F. Demougin paru dans *Lire écrire à l'école*, n° 24, (2004), accessible désormais sur le site du CRDP de Grenoble.

35. Quet, F. (2007). « Mémoire des textes, traces de lectures scolaires chez des élèves de sixième. *Otto*, un an après », *op. cit.*, note 7.

36. Notons que ce texte n'était en rien prédestiné aux enfants et qu'il fut d'abord publié dans une revue pour adultes. Sur cet aspect voir : « Un texte destiné aux adultes », dans Henky, D. (2004). *L'art de la fugue en littérature de jeunesse*. Berne : Peter Lang, p.63-64.

37. Sur la vision passéiste et désenchantée que porte cet ouvrage de l'académicien Érik Orsenna et que perçoit sans doute l'élève, voir, par exemple : Paveau, A.M. (2005). « Les sirènes folkloriques de la nostalgie académique : les chevaliers du subjonctif et autres sauveurs de l'enseignement en détresse », *Le français aujourd'hui*, n°149, p. 117-124.

Parmi les motifs qui font aimer un livre viennent souvent *l'aventure*, *l'action* et *le suspense*. Ces motifs font aimer les romans de J.-C. Mourlevat :

– Aurore, c1 : « *La rivière à l'envers. J'aime beaucoup ce livre car c'est une aventure* » ;

– Julie, a3 : « *La rivière à l'envers. J'ai bien aimé car c'est l'aventure.* », « *La balafre. J'ai bien aimé ce livre Car il y avait du suspense* » ;

– Romain, a1, redoublant : « *L'enfant océan car il y a beaucoup de suspense* ».

Les romans policiers de la littérature de jeunesse actuelle ou des séries plus anciennes racontant les aventures d'enfants détectives sont appréciés pour les mêmes raisons :

– Camille, b2 : « *Un tueur à ma porte. Je l'ai aimé parce qu'il y a du suspense* » ;

– Pierre, 3a. : « *Le Faucon Malté : Histoire palpitante* » ;

– Nathan, b2 : « *Les Six compagnons de la Croix Rousse : c'est passionnant. Une fois engagé on ne s'arrête pas* ».

Ainsi des œuvres que des adultes considèrent comme vieilles plaisent encore aux enfants. Rappelons que la série des *Six compagnons*, commencée en 1961, a été écrite, comme le rappelle M. Soriano, dans son *Guide de la littérature pour la jeunesse*<sup>38</sup>, par Paul Jacques Bonzon, enseignant et directeur d'école pendant 25 ans, qui voulait donner le goût de la lecture aux enfants, à une « époque où elle est concurrencée par toutes sortes d'autres sollicitations ».

D'autres livres destinées à la jeunesse motivent les mêmes arguments :

– Marine, c1 : « *Au pays du grand condor. J'ai aimé ce livre car il a de l'action* » ;

– Aymeric, a3, Quentin, a1 : « *Le faucon déniché. Je l'ai aimé car il y a de l'action* » ;

– Célien, b1 : « *Matilda : une belle histoire avec du suspense* ».

De grands classiques, dans des versions sans doute adaptées pour la jeunesse, plaisent aussi pour ces raisons-là, *L'Odyssée* ou *Sindbad le marin* :

– Abdel, a3 : « *J'a aimé parce que l'Odyssée c'est un livre plein d'aventure* » ;

– Samson, d1 : « *Shinbade le marin. je l'ai aimé parce qu'il avait beaucoup d'aventure* » ;

– Rémi, d1 : « *Sinbad le marin j'ai aimé ce livre parce-que c'était une histoire d'aventure. C'est le seule livre que j'ai aimé* » ;

– Lucie, d1 : « *C'est Sindbad qui fait des voyages et à chaque fois il survit dans les accidents. J'ai bien aimé parce qu'il fait plein de voyages. génial* ».

*L'amour*, *les sentiments* et *les émotions* sont souvent invoqués :

– Aurore, c1 : « *Un amour de tortue. J'ai bien aimé car c'est une histoire drôle et en même temps une histoire d'amour* » ;

– Manon, a3 : « *Mon ami Frédéric car il m'a un peu ému à la fin et Un grand père tombé du ciel car il m'a souvent ému* » ;

– Fanny, a3 : « *Un grand père tombé du ciel car il était émouvant et L'enfant à l'étoile jaune car il était sentimentale* ».

---

38. Soriano, M. (1975). *Guide de la littérature pour la jeunesse*. Paris : Delagrave, rééd. 2002, p.99-101.

Les œuvres qui permettent d'éprouver le mélange des sentiments et une grande palette d'émotions sont particulièrement appréciées :

– Oriane, b2 : « *Mémoires d'un âne. J'ai aimé car il y avait un peu de tout de l'humour, des malheurs des bonheurs* » ;

– Mathieu, c1 : « *L'enfant Océan : j'ai bien aimé parce que des fois il y avait des moments difflissile et des moments joyeux* » ;

– Sandra, a3 : « *Croc blanc une histoire triste et guaie ou on ressent beaucou les émotions et j'aime sa. Je suis très sensible* ».

Cette dernière élève va plus loin que ses camarades : au-delà d'une préférence argumentée, comme Marine, c1, déjà citée, elle passe dans la dernière phrase, même si celle-ci est juxtaposée, à un discours explicatif qui justifie un choix singulier par une caractéristique psychologique personnelle et construit un *ethos* de personne « *sensible* ».

*L'humour* fait partie des motifs les plus cités et fait l'unanimité pour dire qu'on a apprécié les œuvres de Pierre Gripari ou celles de Roald Dahl, souvent cités :

– Mathieu, a3 : « *La sorcière de la rue mouftard c'était très bien, très rigolo* » ;

– Rodophe, a2 : « *Charlie et la chocolaterie car il y a des moments rigolo* » ;

– Bob, b2 : « *Charlie et la chocolaterie. Ce livre est bien car il parle de fantesie, d'espoir et la façon dont c'est écrit ma plu* » ;

– Valérien, a3 : « *Fantastique maître Renard. Je l'ai aimé parce qu'il est marrant et pationnant* » ;

– Yan, a1 : « *Fantastique maître Renard. C'est une aventure très amusante* » ;

– Walid, c1 : « *James et la grosse pêche. J'aime aussi car c'est rigolo* ».

Les questions 1 et 2 comportaient deux volets (« Raconte [...] et tu dis pourquoi... ») exigeant un résumé puis une justification. Certaines réponses s'en tiennent soit à un court résumé, soit à un argument. D'autres contiennent les deux éléments et certains résumés, avant une justification, rendent bien compte de cet humour :

– Oriane, b2 : « *La potion de Georges Bouillon. C'est l'histoire d'un garçon qui a une horrible grand-mère qui doit tous les jours prendre sa potion. Un jour que Geoges vient encore de se faire gronder il décide de préparé une potion magique avec des ingrédients très bizarre. L'effet est très bizarre et très drôle. J'ai aimé parce que c'était drôle et les illustrations sont très amusantes* » ;

– Léna, b1 : « *Une potion de george bouillon. J'ai bien aimée cette histoire parce que il y avait des moments marrant et on ne savait jamais se quallait faire la potion* » ;

– Chloé, b1 : « *J'ai lu La potion de Jorje Bouillon c'est un livre qui parle d'un garçon qui a une grand-mère qui ressemble à une sorcière mais Jorje va lui fair avaller une potion qui va la fair transformé en chèvre. J'ai aimer ce livre parse que c'est une histor marante* » ;

– Léa, b2 : « *La potion magique de Jorje Bouillon. J'ai aimer ce livre parse que c'est une histoire marrante. C'est l'histoire de George un petit garçon qui veut se débarsser de sa grand mère car elle est trop ronchone. Alors un jour George doit lui donner ses médicaments mais à la place il lui fait une potion magique. Mais à la fin tout dégénère. J'ai aimé se livre car j'aime bien les potion Magique et qu'il est marant* ».

Les raisons proposées pour dire qu'on aime ou qu'on n'aime pas un livre tiennent le plus souvent au *réfèrent*. Quelque soit le livre, roman réaliste, roman historique ou conte, ce qui est détestable ce n'est pas tant le livre que la réalité à laquelle il se réfère. En fin de CM2, juste à l'entrée en 6<sup>e</sup>, du moins chez les élèves auprès de qui nous avons enquêté, la confusion entre le texte et le réfèrent est un élément prépondérant de l'expression de satisfactions ou insatisfactions lectorales. Il semble difficile, entre 10 et 11 ans, de dire qu'on aime un livre dont le contenu choque ou révolte. Très souvent plaisir et déplaisir sont liés aux événements racontés ou aux caractéristiques des personnages, humains ou animaux (thème favori très souvent cité) et manifestent des lectures identificatoires et impliquées :

– Samson, d1 : « *L'esprit des glaces. Je ne l'ai pas aimé parce que sa parler d'une veille méchante* » ;

– Morgane, d1 : « *Deux graines de cacao car sa parlais de la maltraitance* » ;

– Marie, c1 : « *L'appel de la forêt. C'est l'histoire de Chiens-Loups qui mort... Je n'ai pas aimé ce livre car c'était triste, j'adore les animaux mais ils mort* » ;

– Célie, c1 : « *L'appel de la forêt car il y a eu des moutons qui meurt* » ;

– Lucie, d1 : « *Croc blanc était un loup qui avait perdu sa maman (Elle était morte). Je n'ai pas aimé parce que les chasseurs qui avaient les chiens ils en perdaient toutes les nuits* ».

Cette confusion entre livre et réfèrent fait rejeter tous les livres qui parlent de la Shoah :

– Fanny, a1 : « *L'holocauste. Dans ce livre je n'ai pas lu les légendes. Je ne l'ai pas aimé car il montrait des images dégoûtantes* » ;

– Stécy, a1 : « *L'holocauste. Il montrait des photos de juif pendant la guerre dans les camps de concentration il avait la peaux sur les os s'était horrible* » ;

– Anna, b1 : « *Auchvit expliquer à ma fille : J'ai pas envie d'expliquer ce livre atroce* » ;

– Chloé, b1 : « *Hosvitche raconté a ma petite fille il parle de juife qui von dans un can de consantration. Je ne l'ai pas aimer parce qu'il parle des tortur qui fon au prisogner. C'est le seul livre que je n'ai pas aimé* ».

Les mêmes raisons font rejeter les récits dont pourtant la fiction est clairement affichée, *Kamoul le sauvage*, par exemple, ou le conte *Barbe bleue* :

– Marie-Lou, a1 : « *Je n'ai pas aimé Barbe bleu car c'est une histoire où il y a du sang et ça me dégoute* » ;

– Mathieu, b2 : « *Je n'ai pas aimé cette histoire parce que Barbe bleu tué ses femmes* » ;

– Tony, b2 : « *Je n'est pas aimer parce que je n'aime pas l'histoir des femmes dans le caminer* » ;

– *Kamoul le sauvage* « *histoire d'une petite souris qui c'est fait enlever part un rat terrible qui s'appelle Kamoul* » déplait à Bérangère, b2, et à Flora, de la même classe : « *L'histoire parle d'une abbaye de souris leurs ennemis sont les rats de mer. Je n'ai pas aimé cette histoire car sa parlé de la guerre et du sang* ».

Cela fait préférer les fins heureuses, les héros victorieux ou qui réalisent leur rêve :

– Pauline, c1 : « *J'ai aimé Quatre de trop car c'était une histoire de famille triste mais qui se finit très bien* » ;

– Smaranda, a1 : « *Une graine d'étoile : une jeune danseuse qui essaye de rentrer dans la plus grande école de Lyon. J'ai aimé ce livre car ça parle d'une fille qui réalise son rêve* ».

Les lectures de type *éthico-pratique* conduisent à aimer les livres pour les savoirs qu'ils apportent et parce qu'ils disent *le vrai*. Les fictions renvoyant à la réalité ou à des faits historiques, à des événements réalistes ou vraisemblables sont alors parmi les préférences. Ainsi Sandra, a3, a aimé *Croc blanc* et *L'esprit des glaces* « *une histoire de famille, une famille qui a des problèmes* ». En vacances, elle a lu *La petite maison dans la prairie*, histoire d'« *une famille qui bouge tout le temps pas de maison* ». Mais elle n'a pas aimé *Sindbad le marin* car elle n'aime pas « *les histoires ou il y a des choses qui arrivent par magie* ». Jossian, d1, a apprécié *L'esprit des glaces* : « *j'ai bien aimé car on apprenait : Les animaux, et tout ce qui est au pôle nord* ».

Ainsi les documentaires concernant les animaux, toujours cités dans les lectures de vacances, sont préférés aux lectures proposées à l'école : Tony, b2, qui n'a pas aimé lire *Barbe bleue* à l'école, a lu pendant les vacances « *des article concernant les font marins* » et Thomas, c1, « *un documentaire sur les requins sa parler de se que les requin mange ou il vie etc... je les bien aimée parce que sa apprend de truc sur les requin* ». Mathis, d1, a aimé lire à l'école *Les jeux Olympiques* : « *C'était bien tous les jeux olympiques. Il était bien et apprenait quelque chose* ». Les documentaires ou romans historiques ou les fictions contenant un fond historique sont appréciés. Ainsi Céline, a1, a aimé lire à l'école *La bête du Gévaudan* : « *J'ai aimé c'est histoire parce que elle est vrais, elle fait peu* ». En revanche elle n'a pas aimé l'histoire *Claire de loup* « *parce qu'elle était trop inventée. C'était l'histoire d'un enfant loup recuelli dans une famille qui se transformait en loup la nuit* ». Kevin, a2, a apprécié *Le faucon déniché*, roman historique qui se situe au moyen âge : « *car c'était une vraie histoire* ».

Chloé, b1, est l'une des rares élèves à avoir apprécié *Otto* : « *un livre qui parle des enfants juifs, Otto est un oursse en pluche qui apartien juste men à un juif. Je l'ai aimé parce c'est une histoire mais en meme ten un documentère sur les enfants juife* ». *Le journal d'Anne Franck* ou son histoire sont appréciés pour les mêmes raisons :

– Laura, a2 : « *J'ai bien aimé le journal d'Anne Franck car ca nous explique comment ca se pasé pendant la guerre* » ;

– Cristal, b2 : « *J'ai lu Anne Franck génial ce livre c'est l'histoire d'une petite fille qui est juive elle a ecrit un journal intime quand elle vivait en cachette pendant la guerre (histoire vraie) génial ce livre mais très triste ennuyeux des foit mais bien* ». Cet élève est capable de différencier ennui parfois et intérêt du livre distinguant ainsi plusieurs aspects et intérêts de la lecture et mêlant lecture-adhésion à l'histoire et réflexion. D'un point de vue didactique, comme le fait J.-L. Dumortier (2009), cela permet de distinguer « jugement de goût » et « jugement de valeur<sup>39</sup> ».

---

39. Cf. Dumortier, J.-L.(2009). « Formation littéraires et compétences », *Enseignement de la littérature : l'approche par compétences a-t-elle un sens ?* Site INRP, www.inrp, Recherche, Actualités, accédé le 24 mai 2009.

Dans la même perspective on trouve, uniquement dans les lectures de vacances, les lectures que B. Lahire (1993)<sup>40</sup> qualifie de « pragmatiques » dans la mesure où « le texte trouve son référent au sein d'une pratique immédiate » et « s'articule à (ou s'ancre dans) une configuration pratique spécifique. » C'est le cas de Geoffrey, c1, qui, pendant les vacances, a lu « *la revue MICROSOFT parce que ça m'intéresse et que je fais beaucoup d'ordinateur* », ou de Mathis, d1, qui a lu « *un magazine de football. C'était sur toutes les équipes de ligue 1, les nouveaux joueurs* ».

Dans des dispositions *éthico-pratiques*, certains élèves affirment avoir apprécié certaines lectures pour les leçons de vie ou *morales* qu'ils en tirent, révélant à la fois des réactions psychoaffectives et axiologiques : Lydie, c2, a apprécié « *Okilé, parce qu'il explique qu'il ne faut pas se moquer des autres* », Aurore, c1, a « *bien aimé Quatre de trop car il montre qu'il ne faut pas juger les gens avant de les connaître* ». Et, dans la classe a1, tandis que Gabriel écrit : « *Ben est amoureux d'Anna ne m'a pas plu : il aime une fille qui doit déménager et qui est pauvre. C'est tout* » et que Pierre à propos du même livre note seulement : « *Bien assez simple* », Kahina affirme : « *Le livre que j'ai aimé le plus : Ben est amoureux d'Anna. C'est l'histoire de la petite Anna qui vient de Pologne et qui va à l'école comme tout le monde. Mais personne ne veut jouer avec elle. Alors un jour Ben est venu vers elle. [...] Sa donne une leçon sur le rascisme* ».

Longtemps la littérature pour enfants a eu des fins moralisantes et a été utilisée pour les leçons de morale qu'elle contenait. Dans le corpus étudié, les *valeurs* sont rarement évoquées. Quoique fortement signalées dans les programmes, parmi les objectifs fixés à la lecture de la littérature au cycle 3, pour justifier la richesse de certaines œuvres, elles apparaissent rarement. F. Quet (2007), dans son étude déjà signalée sur *Otto*, montre que, malgré un important travail de l'enseignante sur cette question, peu de souvenirs en restent. Sans doute les valeurs<sup>41</sup> sous-jacentes aux œuvres sont-elles plus difficiles à évoquer en fin d'école primaire que les événements qui les portent. Il est probable aussi que la formulation des questions de l'enquête n'y conduisait pas forcément.

---

40. Lahire, B. (1993). « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes ». *op. cit.* p. 20.

41. Sur ce thème, l'article d'A. Leclaire-Halté (2006). « Valeurs dans la fiction : quelle lecture dans des CM2 socialement différenciés ? », dans Dumortier, J.-L., Lebrun, M., *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les « classes "difficiles" »*, Diptyque n° 6. Namur : Presses Universitaires de Namur (p. 81-98), montre, à propos de *L'enfant Océan* de J.-C. Mourlevat, des comportements différenciés entre élèves issus de milieux favorisés et élèves de milieux défavorisés. Ces derniers s'impliquent davantage dans un débat interprétatif, font preuve de meilleures dispositions à faire une lecture distanciée du texte et à repérer les valeurs incarnées par les personnages.

## 5. DIFFICULTÉS ET PROBLÈMES DE COMPRÉHENSION DES TEXTES LITTÉRAIRES

Parmi les motifs invoqués pour dire le déplaisir, les difficultés sont souvent convoquées et les mots « compliqué » ou « trop compliqué » reviennent souvent :

– Abdel, a2, n'a pas aimé *Le messenger d'Athènes* : « *Je n'ai rien compris le livre* ». Mais il a aimé *l'Odyssée* « *parce que l'odyssés c'est un livre plein d'aventur* » et « *les cônte des 1001 nuit car à la fin du livre la femme du rois a réussi a calme son mari en lui lisan c'est conte-ci* » ;

– Pauline, c1 : « *L'appel de la forêt. Je ne l'ai pas aimé car c'était triste car il tuait les animaux et l'histoire est très compliqué* » ;

– Oriane, b1, qui a aimé *les Mémoires d'un âne* de la comtesse de Ségur et *La potion magique de Georges Bouillon* de Roald Dhal, n'a pas aimé *Le Petit Prince* « *car c'était compliqué je n'ai pas compris la fin* » ni *Otto* de Tomi Ungerer « *car c'est trop long, trop trop triste et trop compliqué* ». Pendant les vacances, elle a aimé lire *Charlie l'impossible* : « *l'histoire d'une fille Jackie qui a cheval. Quand elle lui fait ses soins il est adorable mais quand elle le monte il est infernal. Elle finit par réussir à le faire obéir et gagne des concours...* ». Pour elle, « *lire c'est s'amuser, rire, apprendre des mots et passer du temps* ».

Certains livres sont appréciés car considérés comme faciles :

– Caline, a2 : « *Delphine et Marinette. C'est rigolo et c'est pas trop dure à lire* » ;

– Anouar, a3, : « - *charlie et la chocolaterie parce qu'il y avait beaucoup d'image et parce que le livre était facil à comprendre ; - mamie mes le turbos parce que il et facile à lire ; - l'oiseaux coinser dans le pétrole c'était un livre triste et facil a lire* ».

L'argument de la longueur semble révéler certaines facilités ou difficultés à lire :

– Rémi, d1 : « *Croc blanc il est trop long* ». On se souvient que les romans de J. London étaient autrefois lus en en 6<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup>.

– Sarah, d1 : « *Deux graine de cacao était trop long* ».

Le critère de longueur est variable. Pourtant souvent les romans pour la jeunesse semblent bien calibrés, même si parfois des élèves en difficulté les trouvent trop longs :

– Julie, a3 : « *La sorcière de la rue Mouftart. J'ai bien aimé car c'était ni trop courts ni trop long* » ;

– Mathieu, c1 : *L'enfant océan* « *Je l'ai aimé parce que il était pas tros gros et parce que je ne suis pas un grand lecteur* » ;

– Guillaume, a1 : *Charlie et la chocolaterie* « *car il n'est ni trop long ni trop court* ». À la question 4 il a répondu : « *J'aime bien lire mais quand les livres sont trop longs je ne les finis pas* ».

*L'homme qui ne possédait rien* de J.-C. Mourlevat, publié chez T. Magnier en 2002 dans une collection intitulée à juste titre « Petite poche », semble unanimement et essentiellement apprécié pour sa brièveté dans la classe c1, même si une élève au moins perçoit dans cette petite nouvelle une forme de conte ou de fable avec une leçon implicite sur le bonheur, la possession ou l'absence de richesses :

– Florence c1 : « *Je l'ai aimé car il était petit mais il fallait réfléchir pour le comprendre* » ;

– Thomas c1, élève dyslexique : « *Parce qu'il est pas long* ».

Parmi les œuvres et les auteurs qui ne sont guère appréciés dans les classes de CM2 où nous avons enquêté, se trouvent des œuvres qui dans le passé étaient étudiées au collège en 6<sup>e</sup> ou en 5<sup>e</sup><sup>42</sup>. Le niveau a-t-il monté ? Aujourd'hui, les enfants de sixième sont-ils d'une maturité plus grande que ceux d'autrefois ou assiste-t-on à une certaine secondarisation des dernières années de l'école primaire ? Nous ne trancherons pas. Toutefois il nous a semblé significatif de regarder les motifs de rejet exprimés par des élèves de CM2 à partir de l'exemple d'une œuvre de Daniel Pennac souvent citée, *L'œil du loup*. Publié en 1984, ce roman, construit autour de la symétrie de deux récits enchâssés jouant avec subtilité sur la question du point de vue, a souvent été choisi et valorisé par les professeurs de Lettres pour une lecture suivie en classe de 6e ou 5e. Il figure désormais<sup>43</sup>, mentionné comme « classique », dans la liste du *document d'application des programmes, Littérature cycle 3* (2002), pour un niveau 2 qui correspond au CM1, avec le commentaire suivant (p. 51) :

Le sort similaire des deux héros, l'amitié qui se construit peu à peu, dans l'échange des deux héros doivent être reconstitués patiemment par le lecteur.

Morgane, d1, rend compte de ses difficultés qui tiennent à la fois au contenu du livre et aux modalités de lecture de la lecture suivie au collège. Elle n'a pas aimé *L'œil du loup* « *car j'ai rien compris à l'histoire* ». En revanche elle a bien aimé *Les malheurs de Sophie* « *car ce livre c'était dans un ralis lecture et j'ai pue aller a mon Ritme* ». Sa réponse à la question 4 est en cohérence avec ses deux premières réponses reliant plaisir, compréhension et modalités de lecture pour expliquer ses difficultés : « *Lire pour moi c'est... Je ne sais pas car si on prend un livre et qu'on n'aime pas l'histoire a ce moment là lire c'est Ne pas avoir envie de lire. Et si tu prend un livre que tu aimes tu le lit avec une envie de lire et tu comprends tout* ».

Pour d'autres, le déplaisir et le rejet ne naissent pas seulement de difficultés de compréhension. Considérons quelques résumés de *L'œil du loup* faits par quelques élèves :

– Benjamin, a2 : « *Un garçon est dans un zoo et il arrive à communiquer avec un loup et ils se racontent leurs aventures* » ;

– Margaux, a1 : « *C'est l'histoire d'un loup et d'un enfant qui se racontent leur vie* » ;

– Sarah, d1 : « *C'était un garçon au zoo qui a vu un loup qui n'avait qu'un œil puis le garçon ferma son œil (coté droit) et vut d'éfiler toute la vie du loup, et le loup a vu celle du petit garçon* ».

Ces résumés rendent bien compte de l'histoire et du dispositif littéraire qui circonscrit le roman à un seul échange de regards, ce qui empêche dans une certaine

42. On les trouve notamment dans les inventaires établis dans l'ouvrage de D. Manesse et I. Grellet (1994). *La littérature au collège. op. cit.*, p. 39-40 et cités comme « symboles de la culture du collège » : *Contes du chat perché, Vendredi ou la vie sauvage, Le Petit Prince, L'Appel de la forêt* ..

43. Selon *Livres Hebdo*, supplément au n° 593, 18 mars 2005, p. 34, cité par Routisseau M. H. (2008). *Des romans pour la jeunesse ? Décryptage*. Paris : Belin, p.39, son statut de roman prescrit par l'institution le place, en 2004, au 4<sup>e</sup> rang des meilleures ventes au format de poche.

mesure d'entrer totalement dans l'illusion référentielle et de vivre, intensément et en direct, les aventures des deux personnages. De ce dispositif narratif naissent en partie les motifs de rejet de ce roman « sans suspense », « qui ne bouge pas » et « où rien ne se passe » :

– Anaïs, a2 : « *C'est trop triste. Une louve qui est morte, sans suspense* » ;

– Caline, a1 : « *C'est un loup qui raconte l'histoire de sa vie à un humain. Il n'y a pas assez d'aventures* » ;

– Stéphane, c1 : « *Un enfant et un loup se regardent dans un zoo. En se regardant il voille la vie de l'autre. (...) Je n'ai pas aimé car rien ne se passait il se racontait leur vie* » ;

– Pierrick, c1 : « *Je ne l'ai pas aimé car il ne bougeait pas, ce n'était pas comme l'enfant Océan. Ça se répétait un peut trop à mon gout. Il n'étais pas génial* ».

On voit ici comment des œuvres valorisées par les enseignants pour leur structure littéraire originale peuvent être peu appréciées par des élèves pourtant bons lecteurs et amateurs de lecture dans leur vie privée et comment ces mêmes livres pourraient éloigner de la lecture ou conduire des élèves en difficulté, petits lecteurs ou non-lecteurs en dehors de la classe, vers de plus grandes difficultés ou le rejet de certains livres. Il est probable aussi que la composition chronologique et linéaire ainsi que l'écriture de la comtesse de Ségur, qui écrivait au XIX<sup>e</sup> siècle des histoires d'enfants pour ses petits enfants, posent à Morgane moins de problèmes de traitement cognitif que *L'œil du loup*. Même si l'univers, la morale ou l'écriture de la comtesse de Ségur, dont une œuvre au moins figure dans la liste du cycle 3, peuvent sembler à beaucoup d'adultes vieillots, ses œuvres sont encore appréciées par de nombreux élèves grâce à la facilité d'identification que permettent les personnages-enfants et l'univers réaliste représenté mais aussi grâce à un dispositif narratif et énonciatif traditionnel, linéaire et chronologique.

Toutefois certains élèves se souviennent de certains dispositifs narratifs complexes, montrent qu'ils en ont compris finement les caractéristiques littéraires, ou du moins qu'ils en ont perçu les effets de lecture :

– Liliana, b2 : « *L'histoire à quatre voix*<sup>44</sup>. *L'histoire à quatre voix parler de deux familles une riche et une pauvre et ils racontent tous leur point de vue. Les familles ne se connaissent pas mais leur enfants vont passer une journée ensemble. J'ai aimé parce que c'est original* » ;

– Pierrick, c1. : « *J'ai aimé l'enfant Océan car il était intrigant. L'histoire se passait jammis au même endroi. À chaque chapitre commençait une nouvelle aventure et on découvrait un nouveau personnage La fin était pas génial mais le reste était supert. On voyait que les six frères étaient très proche* ».

Pierrick émet différents arguments. Il est sensible à la solidarité qui unit les frères comme Stéphane pour qui joue une certaine identification admirative : « *J'ai aimé L'enfant océan car c'est un livre d'aventure où les enfants se sont bien débrouiés pour manger, boire et dormir* ». Sans utiliser de métalangage, de même qu'il avait montré la construction de *L'œil du loup* « *qui ne bougeait pas* », de même

---

44. Sur les difficultés que manifestent, en première lecture de cet album, des élèves de CM1, voir l'article d'A. Leclaire-Halté (2004), « Un album "polyphonique" au cycle III : *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne. », *Pratiques*, n° 123-124, p. 113-142.

Pierrick montre qu'il a perçu l'originalité du dispositif narratif et énonciatif de ce récit de voyage construit sur le procédé du « relais de narration » et de la polyphonie des points de vue, chaque épisode étant raconté, au cours du voyage, avec le point de vue d'un personnage différent. Plus qu'Alexandre qui différencie certains romans à l'intérieur de l'œuvre de Roald Dahl, Pierrick est capable de différencier certains passages du livre et affirme qu'il n'aime pas la fin. En cela il se rapproche de professeurs stagiaires en PE2 qui, lors d'une rencontre avec des écrivains, disent à Jean-Claude Mourlevat que la fin de ce roman, en décalage avec le reste de l'œuvre, ne leur plaît pas. Ils sont très déçus lorsque l'auteur leur explique qu'il voulait une fin en apothéose hors de tout réalisme et qu'il trouve absurde que des enseignants fassent écrire aux élèves une suite. Pierrick n'est pas différent de jeunes enseignants stagiaires auprès de qui nous avons fait la même enquête<sup>45</sup> concernant le souvenir qu'ils gardaient de leurs lectures scolaires. Chez eux aussi, on retrouve l'imbrication, parfois chez le même lecteur, de motifs (thèmes, forme, projection identificatoire) qui confirment la pluralité des approches de la lecture littéraire et montrent la compatibilité possible entre lecture éthico-pratique et lecture littéraire. Cependant on retiendra que ce sont, en dehors des thèmes, très souvent des modalités esthétiques qui impliquent des rejets et parfois des difficultés de compréhension et, qu'en cela, le choix de certaines œuvres de littérature de jeunesse contemporaines offrant des dispositifs énonciatifs complexes ne va pas sans conséquences ni sans risques, notamment pour les élèves les plus fragiles.

## 6. LECTURE « ORDINAIRE » ET LECTURE « SAVANTE »

Entre lecture des clercs et lectures profanes, lecture « ordinaire »<sup>46</sup> et lecture « savante » souvent associée à la lecture « littéraire », d'une classe à l'autre, quelles modalités de lectures les élèves manifestent-ils à la frontière de l'école primaire et du collège ? Plutôt que de les hiérarchiser ou de les opposer de façon binaire et exclusive, nous pouvons, avec J.-L. Dufays<sup>47</sup> (2007), les considérer dans un continuum et parfois même dans la simultanéité. Nous avons vu que certaines lectures « éthico-pratiques » n'étaient pas incompatibles avec des lectures « littérairement ancrées ». Comme nous venons de le voir, parce qu'ils n'utilisent pas le discours métatextuel ou la langue du commentaire littéraire, certains discours d'élèves risquent de ne pas laisser voir à leurs enseignants qu'ils sont capables, malgré leur âge et malgré l'absence d'un apprentissage explicite de ce type de lecture, de faire une lecture « littéraire » des textes dont ils perçoivent les caractéristiques « littéraires ». À sa façon, Hammat, a1, lorsqu'il parle « d'histoire

---

45. Lusetti, M., Quet, F. « Avenirs des lectures scolaires ». Dans Daunay B., Delcambre I., Reuter, Y. (2009). *Didactique du français le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 123-136.

46. La qualification de « lecture ordinaire » a été introduite par R. Darnton (1985/1993) « La lecture rousseauiste d'un lecteur ordinaire au XVIII<sup>e</sup> siècle », dans Chartier R. (dir.) *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages, pour analyser la lecture de *La Nouvelle Héloïse* faite au XVIII<sup>e</sup> siècle par un riche négociant de La Rochelle, différente de celle de l'élite parisienne.

47. Dufays J.-L. (2007). « Le pluriel des réceptions effectives ». *Recherches*, n° 46, p. 71-91.

*remixé le petit poucet* » se souvient et dit, comme Pierrick, qu'il a retenu une caractéristique littéraire, qu'il a compris l'intertextualité à l'œuvre dans *L'enfant Océan* que les enseignants choisissent aussi pour les liens intertextuels que ce roman entretient avec *Le Petit Poucet* de Charles Perrault et qu'il en fait une lecture « littéraire » puisqu'une lecture « ancrée littérairement » est une lecture qui met en lien des œuvres littéraires.

De même que J.-E. Gombert (1990) distingue une sensibilité à la matérialité du langage qui se manifeste, par exemple, dans les jeux de sonorités ou jeux de mots auxquels peuvent s'adonner de très jeunes enfants, qu'il appelle « compétence épilinguistique » de la mise à distance analytique et consciente de la langue qui constitue la « compétence métalinguistique », nous parlerions volontiers de discours « épitextuel » à différencier d'un discours « métatextuel », discours exigé progressivement au collège et au lycée pour la lecture analytique ou le commentaire littéraire. Nous dirions donc que Pierrick, c1, fait preuve de compétences « épitextuelles » dans ce qu'il dit de *L'oeil du loup* et de *L'enfant Océan*.

Si certains élèves manifestent des compétences « épilinguistiques » et « épitextuelles », d'autres utilisent déjà la langue métalinguistique du commentaire littéraire. Ainsi souvent des élèves sont-ils capables de se référer à la notion de genre, notamment pour évoquer les romans policiers et leurs spécificités :

– Sophie, c1 : « *L'affaire Caius. Je ne l'ai pas trop aimée parce que je n'aime pas les romans policiers* » ;

– Sarah, d1 : « *Pepe curvert est un roman policier. Je n'aime pas !* » ;

– Juliette, b1 : « *Enquête à Venise. J'ai apprécié ce livre car j'adore les histoires policière* » ;

– Bérénice, b2 : « *Les six compagnon et la clef minute. J'ai aimée ce livre car il y avait beaucoup d'actions. Et puis tout ce qui est roman policier, j'adore* » ;

– Lydie, c1 : « *L'affaire Caius. Je ne l'ai pas aimée parce que je n'aime pas trop les policiers* ». Lydie est cette élève dont nous avons déjà parlé à propos des romans « à l'eau de rose ». Chloé, b1, déjà citée voyait bien dans *Otto* une « histoire » et en même temps un « documentaire ». La notion de genre semble souvent construite même si elle n'est pas nommée exactement, certaines fictions ou les contes étant, par exemple, souvent appelés « histoires imaginaires ».

Les remarques sur la composition, le style et l'écriture qui caractérisent le commentaire littéraire sont assez rares mais sont notées quelquefois :

– Fanny, a1 : « *Le racisme expliqué par les enfants. Les esclaves étaient maltraités. Je ne l'ai pas aimé car il était mal construit et ennuyeux* » ;

– Bob, b2 : « *Charlie et la chocolaterie : Se livre est bien parce que il parle de fantesie, d'espoir est la façon dont c'est écrit ma plus* ». Bob n'est pas dans le texte et les événements qu'il raconte mais dans un discours *sur* le texte pris lui-même pour ce qu'il est c'est-à-dire un discours qui « parle de... » et cet élève dit que le plaisir du texte peut venir de ce qu'il dit mais aussi de la façon dont il le dit, ce qui inscrit sa lecture dans une lecture « littérairement ancrée ».

Les descriptions qui précèdent révèlent que tous les élèves n'ont pas les mêmes compétences. Les élèves enquêtés dans huit classes différentes manifestent de nombreux points communs mais aussi des compétences inégales. Certains savent mieux se dire que d'autres, se jugent suffisamment intéressants pour parler de leurs lectures, de leur histoire de lecteurs ayant toujours été en contact avec les livres et

fréquentant les lieux de lecture. Ils savent résumer les livres qu'ils ont lus, faire des résumés et rendre compte de l'intérêt, des plaisirs ou déplaisirs qu'ils y ont trouvés. Ils savent même parfois mettre à distance certaines modalités de lecture qui font d'eux à la fois des *liseurs* et des *lectants* capables de vivre les plaisirs de la lecture mais aussi de les analyser et donc de montrer réflexion et réflexivité. C'est le cas de Lolita, a2, pour qui lire « *c'est avoir l'impression de s'envoler dans un autre monde* », qui, pendant les vacances, a lu « *beaucoup de magazines, deux romans et une histoire très rigolote* ». À l'école, elle a « *adoré* » *Le petit Prince* « *car c'est un livre imaginaire très passionnant. Le petit Prince est un personnage très intéressant* ». Elle a également aimé *L'espionne du Roi-Soleil* : « *Ce livre m'a beaucoup plu car je me suis retrouvée dans un des personnage. En plus il y avait beaucoup d'intrigue et de suspense* ».

Dans un discours métatextuel, avec les mots du commentaire littéraire et d'une « lecture littérairement ancrée », avec les mots « *imaginaire* » « *personnage* », « *intéressant* » « *intrigue* » et « *suspens* », Lolita est capable d'argumenter ses goûts mais aussi de mettre à distance et dire, à sa façon, dans une réflexion métacognitive, les processus d'identification et d'évasion hors du réel propres aux lectures d'adhésion et de participation aux événements racontés.

Parmi les élèves enquêtés, Lolita et d'autres manifestent les compétences communicationnelles, cognitives et métacognitives, textuelles et métatextuelles qui leur permettent de parler de leurs lectures. En lien avec les compétences précédentes, ils font preuve de compétences linguistiques, et métalinguistiques, ils ont les ressources syntaxiques et lexicales qui leur permettent de trouver en leur langue les mots pour dire « je », les verbes performatifs, les adverbes intensifs et les adjectifs évaluatifs à l'intérieur d'un vocabulaire axiologique, qui leur permettent d'argumenter et justifier leurs choix. Ils maîtrisent les différents discours, narratif, explicatif ou argumentatif, nécessaires pour répondre aux différentes questions de l'enquête. Tous ces discours n'ont pas encore été spécifiquement étudiés à l'école, ce sera l'objet des programmes du collège. Comme l'indique l'introduction du document *Littérature cycle 3* (2002), « l'explication de texte<sup>48</sup> n'est pas au programme de l'école primaire » (p. 6). Les lectures analytiques ou lectures méthodiques, le commentaire composé n'ont pas encore été pratiqués. Ce sera l'objet des programmes du lycée. Les compétences repérées tiennent sans doute, pour une part, à des effets d'enseignement auxquels nous n'avons pas eu accès, à des scolarités plus ou moins réussies à l'intérieur du système scolaire et au rapport entretenu avec l'école, à l'investissement et au sens donné à la tâche au moment de l'enquête. En tout cas, elles n'ont rien de spontané ou de naturel et se sont sans aucun doute construites en grande partie aussi dans des pratiques de lecture et de discours extérieures à l'école, qui, sans expliquer entièrement les discours étudiés, contribuent à les faire comprendre. Dans leurs travaux, P. Ceysson (2007) et F. Quet (2007), déjà cités et auxquels nous renvoyons le lecteur, ont croisé, à la manière de B. Lahire, les données écrites de l'enquête ici présentée, complétées par des entretiens semi-dirigés, avec la profession des parents des élèves. Sans tomber dans

---

48. Sur cette question, voir l'article de F. Quet (2007). « Coûts et contrecoups d'une institutionnalisation », *Recherches*, n° 46, p. 33-44.

un déterminisme absolu ou des typologies sociologiques enfermantes, ces indications donnent une certaine « épaisseur biographique » à l'analyse des discours des élèves et montrent le poids des configurations familiales, sociales et culturelles<sup>49</sup> sur lesquelles certaines réponses étudiées ici ont déjà donné un aperçu. Nous ne reprendrons qu'un portrait fait par P. Ceysson (2007)<sup>50</sup> qui peut être considéré comme exemplaire : Ludovic a endossé l'image de l'élève « très faible » qui a redoublé son CM2. L'absence de références et de souvenirs littéraires précis ne lui permet pas de s'exprimer beaucoup. Toutefois il a écrit qu'il lit des « livres de voitures », des livres spécialisés, magazines et ouvrages techniques que l'enseignant, qui les lui a fait apporter, trouve difficiles pour le profane et inaccessibles au reste de la classe mais dont le choix est fondé en référence à la culture familiale d'un père et grand-père garagistes. Il trouvera le chemin de la littérature avec un poème : au cours d'une séquence consacrée à la poésie, il sera le seul à affirmer une préférence poétique pour un poème de François de Cornière consacré à la célébration des essuie-glaces.

## 7. ESSAI DE TYPOLOGIE

Après ces quelques analyses et descriptions, peut-on établir des catégories, des profils de lecteurs, une typologie ?

À titre exploratoire, nous proposerions quatre grandes catégories qu'il faudrait confronter à de plus grands corpus et peut-être traiter en faisant des statistiques. Il y a ceux qui sont en accord complet avec les discours tenus dans l'institution scolaire : lire est une passion, un besoin, un plaisir et ce qu'ils disent de leurs lectures montrent qu'ils le vivent et en font intimement l'expérience. Il y a ceux qui répètent le discours attendu, n'osent pas s'opposer, se conforment à ce qui leur apparaît comme une loi non discutable à ce stade de leur scolarité, et reproduisent le discours circulant sans personnellement y adhérer vraiment. Il y a ceux qui tentent le dialogue, essaient de négocier, de temporer, de relativiser, d'établir un compromis avec ces mêmes discours : lire est parfois un bonheur, parfois de l'ennui. Toutes les lectures ne se valent pas, il n'y a pas « la lecture » mais « des lectures ». Dans de nombreux cas, ces élèves disent que les choix de « bons » livres que font les enseignants ne sont pas les leurs car les livres proposés sont trop complexes, trop compliqués ou trop faciles, trop ennuyeux ou peu adaptés à leur âge. Il y a enfin ceux qui résistent clairement, résistent passivement comme peut résister un matériau ou activement comme résiste celui qui, dans un groupe minoritaire, s'oppose et entre en résistance face à un discours d'imposition culturelle : la lecture n'est pas pour eux, ils perdent leur temps quand ils lisent, ils ont trop de difficulté à lire, ne trouvent

---

49. Sur cette question, voir, par exemple, Renard, F. (2007) « Comprendre les discours d'élèves sur la littérature par leurs habitudes lectorales. ». Dans M. Lebrun, A. Rouxel & C. Vargas, C. (dir.) *La littérature à l'école, Enjeux, résistances et perspectives*. (p. 273-292). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

50. Lusetti, M., Ceysson, P. (2007). « Figuration de lecteurs et "portraits" d'élèves de 6<sup>e</sup> lecteurs de littérature », *op. cit.*, p. 234.

aucun plaisir et ne se livrent à cette activité que par obligation, ont beaucoup d'autres choses plus intéressantes à faire.

Quant aux modalités de lecture, les réponses montrent des façons de lire très variées, des lectures impliquées ou distantes, parfois très lucides, chez les élèves qui présentent des difficultés comme chez les élèves qui n'en manifestent pas. Toutefois, en lien avec les postures précédemment repérées, ces modalités peuvent être différentes, plus ou moins nombreuses et plus ou moins combinées selon les élèves. Elles révèlent des compétences de lecture et d'écriture diverses, souvent inattendues à la fin de l'école primaire, mais aussi de fortes inégalités. Se pose alors la question de l'usage didactique et pédagogique que peut faire, d'une classe à l'autre, quelle que soit la classe, chaque enseignant de ces données dans sa classe. D'une classe l'autre que faire de ces informations dans le cadre d'une didactique de la lecture et de la lecture littéraire ?

## 8. QUELQUES CONSIDÉRATIONS DIDACTIQUES

Chacun a le choix de la reproduction ou de l'innovation, de la compromission ou de la négociation, de l'obéissance ou de la résistance dans un système social dont il accepte ou non les valeurs. Comme l'a montré R. Amossy<sup>51</sup>, la question de l'*ethos* est liée à celle de la construction d'une identité qui permet en même temps de créer un rapport nouveau à soi et à l'autre.

Nous choisissons de considérer chacun de ces discours d'élèves en fin d'école primaire non pas comme reflet de lecteurs ou non-lecteurs déjà façonnés mais comme *discours constituant*, permettant de se construire en se confrontant à d'autres discours, ceux des pairs, ceux des adultes et ceux de l'institution. La confrontation des réponses dans la classe pourrait permettre à chacun d'ouvrir des perspectives, de construire des connaissances autour de la lecture et de ses grandes composantes sociales et culturelles, linguistiques et textuelles, cognitives et affectives. À titre d'exemple, dans une classe de 6<sup>e</sup> invitée à classer les phrases « Lire, pour moi, c'est... », ces composantes ont été identifiées sous les quatre rubriques :

1. À quoi ça sert ? (fonctions sociales et culturelles).
2. Comment ça marche : lettres, mots, phrases, textes ? (aspects linguistiques et textuels).
3. Qu'est-ce qu'il faut faire dans sa tête ? (aspects cognitifs).
4. Qu'est-ce qu'on ressent ? (aspects psycho-affectifs).

Plutôt que de chercher des traces de lecteurs *constitués*, nous choisissons de lire ces productions comme *constituantes*, permettant à des lecteurs de se construire comme sujets lecteurs. À l'écrit, différents types d'écrit peuvent être proposés. Plutôt que les questions 2 et 3 de notre enquête qui étaient essentiellement faites pour informer les enseignants, un écrit ayant pour point de départ le texte de V. Delerm « C'est bien de lire un livre qui fait peur », extrait du recueil *C'est bien* (2001), avec la phase inductrice « C'est bien de lire un livre qui... », permet de

---

51. Amossy, R. (1999). *Image de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Paris : Delachaux et Niestlé.

mobiliser ou favoriser l'acquisition d'une modeste méthodologie argumentative pour donner son avis sur des textes ou des genres.

D'autres écrits sont aujourd'hui assez souvent proposés dans les classes : autobiographie de lecteur<sup>52</sup>, carnet de lecteur<sup>53</sup>, journal de lecteur ou journal dialogué<sup>54</sup>. Ces écrits peuvent, mis en relation avec d'autres, permettre à chacun de se construire une identité de lecteur et de mettre à distance une image de soi comme lecteur ayant des plaisirs ou des déplaisirs à lire certains textes. Sous peine d'accroître les inégalités que nous avons souvent montrées, ces écrits doivent être objets de travail et d'apprentissage ainsi que les moyens linguistiques qui permettent de les construire. De même que D. Bucheton<sup>55</sup>(2001) propose de développer la capacité des élèves à devenir « auteurs de leurs textes », de même pourrait-on les aider à devenir auteurs de leurs lectures quelles que soient ces lectures et quelles que soient les satisfactions ou les insatisfactions qu'ils en tirent.

À l'oral, les cercles de lecture<sup>56</sup> ou les débats interprétatifs<sup>57</sup> peuvent être le moyen d'objectiver et de travailler différentes modalités de lecture. Ils doivent être également objets d'apprentissage si l'on ne veut creuser les inégalités.

Plusieurs réponses montrent que *liseur* et *lectant* peuvent cohabiter dans le même lecteur et que des lectures d'identification, des lectures d'ordre *pragmatique* ou *éthico-pratique*, ne sont pas incompatibles avec des lectures *littéraires* ou des lectures distancées mêlant réflexion et réflexivité. Souvent non valorisées scolairement au nom de l'autonomie de l'art et de la valorisation d'une lecture *littérairement ancrée*, toutes les lectures sont intéressantes à prendre en compte, comme l'a montré J.-M. Privat (1996)<sup>58</sup> cité par B. Daunay (1999),

dans des dispositifs didactiques qui permettent d'accueillir des appropriations des textes littéraires non dogmatiques, non académiques, souvent perçus comme incultes ou primaires ou vulgaires mais manifestement riches de

---

52. Sur ce thème voir, par exemple, Rouxel, A. (2004). « Autobiographie de lecteur et identité littéraire ». Dans Rouxel, A. Langlade, G., *Le sujet lecteur. Lecture et enseignement de la littérature*. (p. 137-152) Rennes : Presses universitaires de Rennes, ou S. de Croix, J.-L. Dufays, « Se raconter pour mieux se percevoir comme lecteur », *ibid.*, p. 153-165.

53. Cf., par exemple, Schneider, A. (2008). « Le carnet de lecture ». (p. 157-159). Dans Clermont P. (dir.) *Enseigner la littérature de jeunesse. Culture(s), valeurs et didactique en question*. Strasbourg : Scérén-CRDP d'Alsace ou Schneider, A. (2007). « Le carnet de lecture : évaluer un activateur littéraire ? » Dans Dufays, J.-L. (éd.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. (p. 191-202). Louvain : UCL-Presses Universitaires de Louvain.

54. Cf. par exemple, Lebrun, M. (1996) « Un instrument d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué. Dans Dufays, J.-L. et al. (1996/2005) *Pour une lecture littéraire 2*. (p. 272-281). Bruxelles : De Bœck.

55. Bucheton, D. (2001). « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? ». Dans *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. (p. 569-575). Bruxelles : De Bœck-Duculot.

56. Cf., par exemple, Terwagne, S. et al. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Bœck.

57. Cf., par exemple, Beltrami, D., Quet, F. et al. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier, coll. Mosaïques.

58. Privat, J.-M. (1996). « Culture et métalangages culturels ». Dans Bouchard, R., Meyer, J.-C. (dir) *Les métalangages de la classe de français* (p. 22), cité par B. Daunay (1999). « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification ». *Recherches*, n° 30, p. 55.

conviction et de promesses parce que intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle.

Comme le constate J.-L. Dufays (2007)<sup>59</sup>, l'enseignement de la littérature ne s'est longtemps occupé que des textes et de leur interprétation plus ou moins savante. Aujourd'hui, l'avènement des théories de la lecture et des théories de la réception a fait des œuvres « des laboratoires délibérément ouverts à une pluralité d'interprétations ». Si l'on veut, dans le cadre de la didactique de la lecture et de la lecture littéraire, prendre au sérieux ces approches fondées sur la réception, elles conduisent à la prise en compte des réceptions effectives des élèves, de toutes les réceptions.

Nous nous interrogeons pour commencer sur ce que *fait* réellement la littérature enseignée à des élèves et sur ce que *font* des élèves des textes qu'ils ont rencontrés à l'école. À l'heure où la littérature devient un objet d'enseignement à l'école primaire, à l'heure où une didactique de la littérature commence à s'y construire, à l'heure où tous les enfants passent de l'école primaire au collège où des pratiques de lecture littéraire sont déjà bien installées, les informations auxquelles a donné accès cette enquête ne devraient pas être sans conséquences, ni pour les élèves, ni pour les professeurs des écoles, ni pour les professeurs du collège ou du lycée, qui, d'une classe à l'autre, prennent en charge des élèves, choisissent des lectures et mettent en place, pour construire des apprentissages, différents dispositifs didactiques. Il semble bien qu'aucune didactique ne puisse se dispenser de ces renseignements que, d'une classe à l'autre, donnent des élèves sur les lectures qu'ils ont faites à l'école.

---

59. Dufays, J.-L. (2007). « Le pluriel des réceptions effectives ». *Recherches*, n° 46, p. 71-91.