

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

51 | 2015 :

Explorer les lieux et les temps de la lecture

La variation des lectures en fonction des contextes et des âges

Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves

Modes of reading, collective space and age of the pupils

MAGALI BRUNEL ET JEAN-LOUIS DUFAYS

p. 17-34

Résumés

FrançaisEnglish

L'article s'intéresse à deux axes de questionnement liés aux lieux et aux temps de la lecture : 1. le jeune lecteur mobilise-t-il ses compétences différemment quand il passe du cadre scolaire à un cadre moins contraint ? 2. comment évolue-t-il dans lesdites compétences à mesure qu'il avance en âge ? Poser ces questions nous a conduits à observer les modes de lecture distingués par Dufays (2010) dans des lieux (la classe et le centre aéré) et à des âges différents (avec des élèves âgés de 5 à 11 ans). De ces observations modestes résultent deux constats qui confortent et précisent des recherches antérieures : 1. si le lieu de la lecture ne semble guère influencer les enfants de 5-6 ans, il exerce un fort impact sur les postures de lecture des enfants de 10-11 ans ; 2. entre 5 et 8 ans, l'évolution des modes de lecture est spectaculaire, les élèves diversifiant leur attitude face au texte et développant de nombreuses compétences, qui se développeront davantage encore en fin de cycle primaire. Les compétences de lecture s'acquerraient donc progressivement, évoluant d'une dimension intuitive vers une dimension de plus en plus consciente et approfondie.

The article deals with two lines of questioning related to reading place and time: 1.°do young readers mobilize their skills differently when they move away from a school context to a less restrictive environment? 2.°how do they evolve in those skills as they get older? Asking these questions led us to observe the modes of reading distinguished by Dufays (2010) in different places (the classroom and the children's outdoor activity center) and at different ages (with pupils from 5 to 11 years old). These modest observations led to the following two findings, which consolidate and specify previous works: 1.°there is little evidence that the reading place influences 5-6-year-old children,

it has a strong impact on 10-11-year-old children's approach to reading; 2.°between 5 and 8 years, the change in reading mode is significant as pupils diversify their attitude towards reading texts and develop various skills which they will further develop at the end of the primary school cycle. Hence, reading skills are acquired gradually, evolving from the intuitive to becoming increasingly conscious and expanded.

Entrées d'index

Mots-clés : lecture, littérature, compétence, parcours scolaire, âge, éducation extrascolaire

Keywords : reading, literature, competence, school career, age, out-of-school education

Texte intégral

Introduction

- 1 Si l'étude des conditions qui permettent le développement du lecteur figure au cœur de la réflexion des didacticiens de la littérature, il est clair qu'elle implique deux axes de questionnement, l'un spatial, l'autre temporel. D'une manière très modeste, nous nous intéresserons ici à deux aspects de ceux-ci et à leurs implications didactiques. En premier lieu, quelles corrélations peut-on établir entre les manières de lire la littérature et le cadre spatial collectif dans lequel on lit ? Plus précisément, le jeune lecteur active-t-il les mêmes modes de lecture selon qu'il lit dans un espace scolaire ou dans un lieu moins contraint ? En second lieu, sur l'axe temporel, dans quelle mesure les mêmes modalités lecturales évoluent-elles au gré de l'âge des élèves ? Il est évidemment exclu d'épuiser ces deux questions fondamentales dans le cadre d'un article, mais il nous semble utile de mener à ce propos des observations exploratoires centrées sur des données bien déterminées. Nous pensons par ailleurs que, si elles relèvent en priorité de la psychologie cognitive, ces questions gagnent à être étudiées complémentirement à l'aide d'outils issus de la théorie et de la didactique de la lecture. En les abordant, nous nous inscrivons dans la suite du chantier déjà engagé sur l'apprentissage continué de la lecture (Baudelot, *al.*, 1999 ; Tauveron, 2002 ; Frier, Guernier, 2007), avec l'espoir d'enrichir la perspective *curriculaire*, c'est-à-dire la connaissance non seulement du parcours prescrit de l'élève mais aussi de son évolution effective (Forquin, 2008 ; Audigier, Crahay, Dolz, 2006 ; Audigier, Tutiaux-Guillot, 2008).
- 2 Pour mener cette étude, nous dresserons tout d'abord notre cadre théorique, qui se fonde sur les travaux de théoriciens et de didacticiens de la lecture et sur nos propres études antérieures (Dufays, 1994-2010). Nous présenterons ensuite le contexte et le protocole de recueil de données que nous avons mis en place, avant de développer les analyses que nous croyons pouvoir dégager de nos observations ainsi que les perspectives qu'elles nous paraissent ouvrir.

1. Cadre théorique

1.1. Les compétences de lecture

- 3 S'interroger sur l'impact du cadre collectif et de l'âge sur la lecture ne revient pas à vouloir tracer les contours d'un « archi-lecteur » ou d'un « sujet lecteur » idéal. Il s'agit plutôt de décrire les manières de lire de lecteurs ordinaires, et plus précisément, les « compétences » qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils sont confrontés à différentes situations, c'est-à-dire le pouvoir qu'ils ont « de rassembler des connaissances et des savoir-faire afin d'effectuer une action complexe » (Quet, 2008 ; Dufays, 2011). Nous considérons, avec F. Quet, que la maîtrise de la lecture constitue une macro-compétence, elle-même décomposée en différentes compétences, et que ces dernières se « manifestent dans des actions assez complexes qui font converger des techniques, des connaissances ou des marques de sensibilité » (*Ibid.*). Ainsi, selon que l'action sollicite plutôt des techniques ou une sensibilité, une compétence différente est mise en œuvre. Quet illustre cette diversité en s'inspirant des compétences listées dans le *Socle commun de connaissances et de compétences* (2006) propre à l'école française : « la pensée critique, la curiosité artistique, la capacité à situer les textes les uns par rapport aux autres, par rapport aux autres formes d'expression, par rapport à l'histoire sociale et politique, l'attention aux formes autant qu'aux contenus, l'art de faire parler les textes au-delà de leurs significations explicites » (*Ibid.*).

1.2. Les processus et les modes de lecture

- 4 À côté de ces compétences générales, les divers travaux consacrés à l'activité de lecture¹ nous semblent valider deux distinctions clés qui figuraient déjà au cœur de *Stéréotype et lecture* (Dufays, 1994-2010).
- 5 En premier lieu, aucun lecteur ne peut éviter, lorsqu'il lit, de soumettre le texte à deux ensembles de *processus* complémentaires, qui sont la construction du sens d'une part et l'évaluation du texte d'autre part. Construire du sens, cela consiste à la fois à produire des images mentales, à s'identifier à des personnages ou à des situations, à comprendre l'intrigue ou la structure, à assimiler le texte à des scénarios quotidiens ou littéraires et à interpréter les significations ainsi élaborées. Évaluer le texte, cela revient à le soumettre au crible de nos critères de jugement, lesquels peuvent être (principalement) d'ordre référentiel, éthique ou esthétique. Cela revient aussi à jauger sa propre lecture et à pratiquer ainsi la métacognition et la réflexivité. Ces opérations sont le lieu d'exercice des *compétences* du lecteur.
- 6 En second lieu, tant au niveau du sens qu'ils construisent qu'au niveau des valeurs (esthétiques, référentielles, éthiques...) qu'ils attribuent au texte, les lecteurs ont la possibilité de mobiliser, au-delà d'une compréhension littérale du texte, deux grands modes de lecture (Burgos et Hébert, 2011) – qui correspondent peu ou prou à ce que certains nomment des « régimes » (Marghescou, 1974-2009), des « régies » (Gervais, 1993), des « modalités » (Leenhardt, Józsa, 1982) ou des « postures »² de lecture (Bucheton, 2000) – et que Dufays (1994-2010) et d'autres à sa suite appellent la « participation » (ou lecture participative) et la « distanciation » (ou lecture analytique). La participation privilégie les droits du lecteur : c'est le mode de

lecture qui l'amène à adhérer à tel ou tel personnage, à pratiquer l'immersion référentielle (Schaeffer, 1999), à prolonger le texte par une scénarisation fantasmatique et à le contextualiser par rapport à soi (Langlade, Fourtanier, 2007). La distanciation, à l'inverse, privilégie les droits du texte : le lecteur interprète celui-ci, l'analyse en vue de saisir ses significations implicites et de produire des généralisations. Il peut également développer une lecture lettrée du texte, s'appuyant sur ses procédés pour enrichir son accès au sens. Nous ne nous attarderons pas davantage ici sur cette distinction³ qui a déjà été maintes fois définie et commentée, sinon pour rappeler que Picard (1986) – suivi par de nombreux didacticiens – a appelé « lecture littéraire » la posture dialectique dans laquelle le lecteur oscille entre les deux modalités précitées (voir notamment Dufays, Gemenne, Ledur, 2005).

1.3. Deux espaces collectifs de la lecture : à l'école, hors de l'école

- 7 Notre première question vise à identifier dans quelle mesure le cadre spatial collectif dans lequel se trouve un individu influe sur les modes de lecture qu'il mobilise. S'il est en effet évident que toute lecture s'inscrit dans une réalité physique – c'est l'instance du « liseur » dont parle Picard (1986) –, il importe pour les didacticiens d'accorder à celle-ci toute leur attention :

« Même si le "liseur" du modèle picardien ne permet pas d'entrer dans l'analyse des textes, c'est une instance à ne pas négliger si l'on s'intéresse à la lecture empirique, aux expériences de lecture. Car les lieux, dans leur diversité, peuvent permettre la lecture ou l'embarrasser, l'empêcher, lui donner forme, sens parfois. » (Massol, 2013, p. 70).

- 8 En particulier, il semble bien que le cadre spatial influe différemment sur la réception du texte selon qu'il est collectif ou individuel, et selon qu'il est structuré ou informel. Plusieurs travaux, qui relèvent notamment de la sociologie de la lecture, ont développé les enjeux de cette réflexion : Baudelot, Cartier, Detrez (1999), A. Rouxel (1999), P. Demougin, J.-F. Massol (1999), ou encore F. Renard (2011) ont ainsi montré les tensions qui séparaient la lecture personnelle de la lecture scolaire dès le collège et encore plus nettement au lycée⁴. A. Rouxel et J.-F. Massol, à partir de questionnaires complétés par les élèves, ont expliqué ces différences par la diversité des corpus lus⁵, mais également par la différence des postures lectorales : pour les jeunes lecteurs, les lectures privées sont avant tout des lectures fusionnelles, centrées sur la mobilisation des affects, et « cette expérience de lecture est souvent ressentie comme complètement indépendante de la lecture scolaire » (Rouxel, 1999, p. 107). F. Renard étudie elle aussi le lien entre le contexte et les modes de lecture, et montre notamment, en se fondant sur des entretiens avec des élèves, que, pour les collégiens, la mise en œuvre de la lecture « analytique » est rattachée à des situations scolaires (2011, p. 115), alors que la mise en œuvre des lectures « pragmatiques » et « participatives » n'est pas spécifiquement scolaire (p. 121). La même auteure souligne également que les échanges associés aux lectures diffèrent selon le lieu où ils se produisent, les échanges extrascolaires se caractérisant par leur caractère lapidaire et des effets de connivence et de référence implicite entre élèves (p. 115). De son côté, M.-C. Guernier, à partir d'entretiens d'élèves de CM2 (1999), avait identifié le fait que les activités de lecture menées dans le cadre scolaire influaient sur le rapport à

la lecture des élèves et sur le sens qu'ils accordaient à leur activité. Ces analyses des écarts entre les pratiques de lecture scolaires et non scolaires ont surtout porté sur les élèves du secondaire (ou de fin de cycle primaire) et sur leurs représentations. Elles constituent ainsi une base pour développer les recherches, particulièrement du côté du premier degré : dans quelle mesure les enfants de 5 à 11 ans perçoivent-ils différemment la lecture selon qu'elle s'exerce dans un cadre scolaire ou dans un cadre extrascolaire⁶ ? Par ailleurs, au-delà des différences de perceptions, peut-on constater empiriquement des correspondances entre certains lieux et certains modes de lecture ?

- 9 Cette question va de pair avec l'étude des spécificités des différents lieux de lecture, telle que l'a proposée J.-F. Massol :

« La grande spécificité de la classe, c'est de ne pas être un lieu familial, mais, à priori, un lieu de travail et un lieu social. C'est aussi un lieu de construction de soi de plusieurs manières, dans la sociabilité et la socialisation et non dans le retrait, dans l'élaboration de compétences et l'acquisition de connaissances et non à priori dans la rêverie à propos des histoires et des livres. » (Massol, 2013, p. 71).

- 10 Même si la classe est un lieu social orienté vers l'apprentissage, la lecture y est-elle tout entière liée au poids de la forme scolaire ? N'est-il pas possible d'y mobiliser d'autres modes de lecture que ceux de la lecture de type analytique⁷ ? Pour répondre à cette question, nous essaierons d'identifier les postures spécifiques adoptées par les élèves de 5 à 11 ans dans la classe et en dehors de la classe.

1.4. Le développement dans le temps des compétences et des modes de lecture

- 11 En ce qui concerne ensuite les relations entre la lecture et la temporalité, plusieurs chercheurs se sont déjà intéressés à la manière dont un même texte était lu à différents niveaux d'âge. Ainsi D. Claustre (2006) s'est-il appuyé sur la nouvelle de Jack London *Construire un feu* pour comparer les lectures qu'en faisaient des enfants, des étudiants et des enseignants, en vue « de dégager des constantes, ou des divergences, que l'âge, la culture, la formation des lecteurs induiraient » (p. 1). Cela a permis d'identifier des différences entre les publics, mais celles-ci concernent davantage la qualité et la quantité des réactions formulées que les modes de lecture mobilisés :

« Si les adultes fournissent des réponses plus longues que les enfants [...], si leurs réponses sont en général mieux formulées, si elles parviennent davantage à généraliser, elles ne semblent pas témoigner d'une profondeur d'analyse littéraire plus grande. » (Claustre, 2006, p. 13).

- 12 De même, D. Dubois-Marcoin et son équipe ont travaillé sur la didactisation de *La petite sirène* d'Andersen aux différents niveaux de la scolarité, dans « l'objectif d'interroger les modalités d'enseignement des textes littéraires à tous les niveaux en mettant en dialogue les enseignants de la maternelle au lycée » (2007, p. 358). Leur comparaison portait davantage sur la diversité des situations didactiques que sur les compétences déployées par les lecteurs aux différents âges, mais elle a permis d'établir que, de la maternelle à l'université, il ne se produit pas de « rupture qualitative toujours marquée dans l'activité lectorale des élèves » (Marcoin, 2008, p. 313).

- 13 Enfin, M. Hébert et M. Burgos ont étudié la réception du roman *Le Passeur* de Lois Lowry dans différents pays chez des élèves de 11 à 16 ans pour s'interroger sur « les sources auxquelles s'alimente l'activité fictionnalisante et interprétative de ces jeunes sujets lecteurs, et aussi sur les territoires mentaux convoqués (affects, expériences, conditionnements, savoir sur le monde, la littérature) » (2011, p. 249). En analysant des journaux d'élèves québécois, elles ont mis en évidence les modes de lecture dominants qui s'y révélaient⁸ et en ont conclu que les jeunes lecteurs recouraient à des modes différents en fonction de leur âge. En particulier, l'interprétation axiologique est particulièrement mobilisée chez des élèves de lycée, alors que les commentaires d'ordre analytique y sont beaucoup moins représentés (7 %) que chez les élèves de 11 ans (22 %).
- 14 Il ressort de ces trois expérimentations que, s'ils ne diffèrent pas de nature, les modes de lecture sont mobilisés dans des proportions différentes en fonction des âges. Bien entendu, il ne s'agit pas de considérer que l'âge soit le seul facteur susceptible de modifier les modes de lecture ; l'enjeu de la lecture et le texte lui-même constituent également des variables permettant d'observer des variations. Cependant, les travaux sur la construction progressive du lecteur en fonction de l'âge restent peu approfondis et peu nombreux, en particulier ceux qui concernent l'évolution entre le début du primaire et le secondaire (Giasson, 2000, p. 106).
- 15 Nous chercherons ici à prolonger ces premiers constats en comparant les réactions orales spontanées d'un certain nombre d'élèves âgés de 5 à 11 ans à propos d'un même texte. Nous nous demanderons ensuite dans quelle mesure les lecteurs de cette tranche d'âge déploient différents modes de lecture, et nous chercherons par là à dégager les spécificités de ces derniers.

2. Présentation du dispositif

- 16 Pour mener cette étude, nous avons mis en place un dispositif consistant à proposer à des enfants de 5 à 11 ans, dans deux lieux différents, la classe et un centre aéré, une lecture orale du conte « Le chat botté » de Charles Perrault, suivie d'un temps d'échange des élèves sans intervention de l'enseignant. Le conte est à chaque fois lu à voix haute par l'enseignant ou l'animateur habituel du groupe. Nous cherchons à identifier si, dans ces différents lieux et à ces différents moments du curriculum effectif, les réceptions de l'œuvre sont différentes et à quelles compétences et modes de lecture elles sont liées. Par ailleurs, étant donné que les compétences de lecture sont associées à de multiples variables, liées à l'œuvre, au public et à la tâche (Dumortier, 2007, p. 22), nous avons choisi d'en neutraliser certaines afin de mieux en observer d'autres. Ainsi, dans notre expérience, l'œuvre proposée est la même, ainsi que la tâche. Seules les variables du public destinataire (enfants de 5-6, de 8-9 et de 10-11 ans⁹) et du lieu (classe ou salle d'activité du centre aéré) dans lequel l'activité se déroule ont été actionnées.

2.1. Présentation du texte : « Le chat botté » de Charles Perrault

- 17 « Le chat botté » est un conte de Perrault assez bref, qui ne présente pas de grandes difficultés linguistiques, mais qui offre pour cadre référentiel d'une

part le système social du XVII^e siècle, évoqué ici notamment par l'opposition entre nobles et paysans et par le système d'héritage favorisant les aînés au détriment des puînés, et d'autre part le monde de la campagne, évoqué à travers les travaux des champs et l'activité du moulin. Ce récit emprunte aux stéréotypes du conte merveilleux les figures des animaux parlants et de l'ogre ainsi que les actions de transformation. Il présente la spécificité de ne pas susciter une identification évidente du lecteur, car la figure du jeune homme n'y est pas centrale, tandis que celle du chat n'est pas, à priori, celle à laquelle s'identifieraient les enfants. En outre, ce conte ne présente pas de système d'opposition de valeurs archétypique : tandis que l'ogre incarne les forces de la cruauté, le chat ment et ruse pour avoir gain de cause, le jeune fils du meunier ne fait jamais preuve d'initiative, et la princesse tombe amoureuse de lui seulement après l'avoir vu habillé de riches atours. Ainsi, ce conte, dont la trame narrative se structure en plusieurs épisodes situés dans différents lieux, présente un système axiologique complexe débouchant sur une double morale. Il constitue par là un texte lisible mais « résistant » (Tauveron, 1999), notamment dans sa dimension axiologique.

2.2. Protocole

- 18 Le texte est lu par différents groupes ou classes, selon un protocole similaire : l'enseignant procède à une lecture orale intégrale, peu expressive du texte original, sans apport d'images ; le temps de la lecture dure environ dix minutes, puis les élèves réagissent pendant vingt à trente minutes, à partir de questions fort larges, empruntées à C. Tauveron (2002, p. 160), pour lancer ou relancer l'échange :
- Et alors ? Qu'avez-vous à dire ?
 - Qui veut s'exprimer/dire quelque chose sur ce que je viens de lire ?
- 19 Des entretiens individuels post-séances de dix à quinze minutes ont également lieu avec quelques enfants du groupe¹⁰. Ces entretiens, semi-directifs, visent à faire revenir les élèves sur leur réception du texte et à aborder avec eux la question de l'influence des lieux de lecture. Les questions qui servent à lancer l'échange sont les suivantes :
- Qu'as-tu fait en lecture aujourd'hui ? Qu'en as-tu pensé ?
 - Que peux-tu dire alors de ce texte ?
 - Le connaissais-tu ? Quand et où l'avais-tu lu ? Qu'est-ce que cela change pour toi de le lire ici, aujourd'hui ?
 - Lors de ta première lecture [le cas échéant, est-ce que tu avais pensé et compris les mêmes choses ? Quelles étaient les différences ?

2.3. Public concerné et données recueillies

- 20 Au total cinq groupes d'enfants ont été observés, soit 123 enfants, se répartissant comme suit :¹¹

Lieux de lecture âges et classes	Classe	Centre aéré
Classe de GS, enfants de 5-6 ans	28 enfants	19 enfants
Classe de CE2, enfants de 8-9 ans	29 enfants	— ¹¹
Classe de CM2, enfants de 10-11 ans	28 enfants	19 enfants

21

Les séances et les entretiens donnent lieu à des enregistrements vidéo, qui ont été transcrits : ces transcriptions constituent les données de base de notre analyse. Comme on le verra à la lecture des extraits qui suivent, elles nous ont permis de dégager des dominantes dans les discours tenus par les élèves.

3. Résultats

3.1. Les corrélations entre les lieux et les compétences de lecture manifestées par les enfants

3.1.1. Les cadres spatiaux et collectifs de la lecture : lieu concret, représentation du lieu

22 Pour les enfants de 5-6 ans, l'organisation du cadre spatial de la lecture ne diffère guère selon qu'ils sont en salle de classe ou dans la salle d'animation du centre aéré : ils sont assis sur un tapis, tandis que les enseignants ou animateurs se trouvent sur de petites chaises, très proches d'eux. En revanche, l'organisation des lieux diffère nettement pour les enfants de 10-11 ans : en salle d'animation, ceux-ci sont installés sur des fauteuils formant un angle, tandis qu'en classe, ils sont assis sur leur chaise, à leur table, mais les différentes tables sont disposées en îlots, ce qui permet une interaction entre pairs plus aisée. Ainsi, pour les élèves en CM2, la comparaison des lieux permet d'opposer un espace plus informel et plus favorable au relâchement – le centre aéré – à un espace plus organisé, exigeant une attitude plus rigoureuse, mais favorisant clairement une collaboration entre pairs – la classe.

23 Du côté des représentations, les enfants de 5-6 ans n'identifient pas de différences entre les lectures réalisées à l'école et hors de l'école. Pour eux, l'activité de lecture est identique, quel que soit le lieu où elle se réalise. Ainsi, Loane et Ambre, interrogées au centre aéré, affirment :

Loane :	Ambre :
42. <i>C'est comme ici, au centre aéré, les histoires à l'école ?</i>	45. <i>Et sinon, quand la maitresse lit des histoires, c'est pareil que Vanessa ?</i>
43. <i>Oui. Mais.</i>	46. <i>Oui.</i>
44. <i>Elle fait pareil que Vanessa ?</i>	47. <i>Les enfants après, ils font quoi ?</i>
45. <i>Oui.</i>	48. <i>Ben, ils apportent une histoire, après on va travailler.</i>
46. <i>Et après on fait quoi à l'école ?</i>	
47. <i>Après, on est responsable.</i>	

24 La confirmation de cette perception par nos différents élèves interrogés nous permet de constater que les espaces scolaires et extrascolaires, en Grande section de maternelle, donnent lieu à des mobilisations de mode de lecture équivalents et que les compétences exercées par les élèves y sont identiques, tout comme les représentations de la lecture qu'ils y associent.

25 Au contraire, les élèves de 11-12 ans considèrent – tout comme leurs camarades de collège et de lycée, ainsi que d'autres études ont pu le mettre en évidence (Renard, 2011) – que la lecture en classe diffère de la lecture hors de la classe. Comme le déclare par exemple Thomas, par distinction avec les

lectures extrascolaires, lire des histoires à l'école, c'est « répondre à des questions » :

EC : *Quand lit-on des histoires au centre aéré, ou à l'école ?*

Thomas : *à l'école, oui ça arrive des fois, on pose des questions, on y répond... [...] N... Oui, enf... surtout les questions, on les fait à l'écrit, on nous les donne à l'écrit et on donc nous on y répond dans un temps limité.*

26 C'est aussi ce que dit Alice :

EC : *Et qu'est-ce qu'on fait quand on lit des textes à l'école après ? On discute comme ça, non ?*

Alice : *Ben... non, on invente des questions et les autres doivent répondre. [...] Des questions dans le livre, comment ça s'était passé euh, qu'est-ce qui s'est passé, comment c'est euh arrivé.*

27 Ces exemples tirés des entretiens semi-directifs conduits avec les élèves rejoignent les analyses que M.-C. Guernier avait conduites, également auprès d'élèves de cycle 3, en 1999. Celle-ci soulignait en effet, qu'à la question « Que faites-vous en lecture en classe ? », les élèves interrogés répondent presque exclusivement « répondre à des questions », tandis que, quand il est question de la lecture hors de l'école, « ces élèves produisent des discours sensiblement différents » (1999, p. 168). Nos témoins confirment ainsi les conclusions de la chercheuse sur le fait qu'ils semblent construire la finalité de la séance de lecture « autour du pôle réponse », et non « comme une activité pour elle-même » (*Ibid.*, p. 170).

3.1.2. Les processus et les modes de lecture mobilisés dans les deux contextes

28 L'analyse des séances de lecture effectivement mises en œuvre vient compléter ces constats en montrant que les lieux influent peu sur les processus et les modes de lecture adoptés par les élèves. En GS, les processus de compréhension et le mode de lecture distancié sont largement dominants, quel que soit le lieu de lecture. En CM2, deux autres processus, associés également à la distanciation, apparaissent, celui de l'accès à un sens second et celui de l'interrogation sur la fabrique du texte, que l'on observe aussi bien au centre aéré que dans la classe. Seul le mode de lecture participatif ne se présente qu'au centre aéré, à travers l'ancrage par les élèves de l'histoire racontée dans leur propre biographie. En effet, dans ce contexte, les élèves évoquent spontanément leurs souvenirs et leurs contextes de lecture privés :

37. Enzo : *Ma sœur, elle me l'a lu.*

40. Animateur : *Toi le grand frère tu l'as lu pour ta petite sœur ?*
[acquiescement].

49. Léo : *Moi, je l'ai déjà entendu, ma sœur elle a un disque sur son poste et je l'ai déjà écouté je crois.*

51. Emma : *moi je l'ai vu et je l'ai déjà lu à mon petit frère et à ma petite sœur.*

29

Ainsi, les élèves font référence à des souvenirs de lecture, notamment ancrés dans le cadre familial, qu'ils ne convoquent jamais dans le cadre scolaire.

30 Si les opérations et les modes de lecture développés sont peu distincts entre les deux lieux, des différences se manifestent cependant, sur le plan quantitatif et qualitatif : en effet, *la masse de réactions est plus importante à l'école qu'au centre aéré*. En GS, cette différence se manifeste par un plus grand nombre de prises de paroles (138 contre 123). En CM2, les échanges ne sont pas plus nombreux mais ils sont plus développés, plus construits, ce qui confirme les conclusions présentées par F. Renard (2011) au sujet des collégiens.

31 Dans les deux cas donc, on constate *un plus grand investissement dans les réactions à la lecture en classe*, peut-être parce que les élèves intègrent le fait que leur réaction constitue une attente scolaire, ce qui n'est pas le cas au centre aéré. Sans doute les élèves de CM ont-ils également assimilé le fait que leurs réponses doivent être justifiées ou développées, et se conforment-ils ainsi, spontanément, à ces attentes scolaires intégrées.

32 D'une part, en CM2, certaines compétences sont beaucoup plus exercées dans le contexte scolaire que dans le contexte extrascolaire : il en est ainsi des compétences d'interprétation et d'évaluation du texte. Il semble que les élèves se sentent stimulés, dans ce lieu, à chercher un « message caché » dans ce qu'ils comprennent ou ressentent spontanément.

33 D'autre part, le contexte du centre aéré ne donne lieu qu'à une remarque sur la forme du texte, tandis que, dans celui de la classe, les remarques de ce type sont bien plus nombreuses : une réflexion est menée sur la nature générique du texte, et elle est suivie d'un long échange sur son réalisme. Plusieurs interactions portent sur les procédés d'écriture, ainsi que sur la visée du récit :

74. Jade : *L'histoire c'est fait pour / c'est ce qu'on invente pour faire rêver les autres, c'est pas obligé que toujours ça soit vrai, ça peut être des choses imaginaires, c'est pour faire plaisir aux gens, c'est pas toujours obligé de suivre la vie.*

34 Enfin, les élèves réfléchissent aux mécanismes de *réécriture*, s'interrogeant sur la relation entre un texte source, ses différentes versions et les œuvres secondaires.

84. Eva-Lisa : *Une histoire en général, c'est toujours inspiré d'une autre histoire, d'une histoire vraie que nous avons entendue.*

86. Cyril : *Des fois, les histoires qu'ils font, ils reprennent des histoires, et après ils en font leur propre histoire.*

104. Anaïs : *En fait, chaque histoire ou dessin animé se fait à partir d'un film ou d'un autre truc.*

111. Laura : *Les histoires ça donne plus d'informations que les films, y a plus de trucs dans les histoires.*

Ainsi, alors qu'on ne repère pas de modes de lecture très différents d'un lieu à l'autre, certains modes sont particulièrement accentués en CM : la référence aux souvenirs privés de lecture est autocensurée dans la classe, tandis que la réflexion morale et l'analyse du texte sont développées spontanément, les élèves donnant ainsi des signes d'un formatage lié au cadre scolaire. Ceux-ci actionnent donc, dans ce contexte, les compétences qu'on leur enseigne en classe, et s'engagent, ainsi que les documents officiels le préconisent, dans des mises en relation entre les textes et leurs supports dérivés, ou encore dans des remarques sur la langue ou la forme des textes.

- 35 Il apparaît donc qu'en GS, les enfants ne font aucune différence dans leur façon de lire entre différents lieux tandis qu'en CM, le lieu est déjà devenu un espace de conditionnement des pratiques de lecture.

3.2. L'évolution des compétences acquises entre 5 et 11 ans

- 36 La comparaison des compétences et des modes de lecture mis en œuvre à différents moments du parcours scolaire permet également d'avancer quelques éléments d'analyse.

L'évolution de la construction du sens

- 37 De grandes différences apparaissent dans le domaine de la compréhension entre des enfants de 5-6 ans et des enfants de 8-9 ans : tandis que les premiers ne parviennent qu'à repérer un ou deux personnages marquants du récit, à identifier quelques actions, sans doute saillantes parce qu'elles provoquent une grande émotion, ou parce qu'elles leur sont déjà familières, les seconds arrivent à restituer l'organisation du récit en quelques épisodes clés. À 10-11 ans enfin, la reconstitution du récit est complète et organisée de manière chronologique.

L'évolution de l'évaluation

- 38 À nouveau, dans ce domaine, les écarts de performance entre les âges sont importants : ainsi les enfants de GS ne se montrent pas capables de répondre à la question « Ça t'a plu ? », se contentant le plus souvent d'acquiescer seulement, ce qui ne constitue encore qu'une prémisse vers une forme d'évaluation. Les enfants de 8-9 ans, quant à eux, justifient leur appréciation du texte en se positionnant par rapport à la morale et montrent ainsi qu'ils se comportent conformément à la lecture programmée par le genre du conte.

161. Shana : *Aussi, le maître du chat il doit presque tout à son chat puisque c'est grâce à lui qu'il a gagné de l'argent, que maintenant il a une épouse. Il lui doit tout. Pratiquement toute sa vie.* (Classe de CE2)

- 39 De même, les enfants de 10-11 ans s'orientent vers un jugement moral, mais celui-ci concerne à la fois la morale générale du récit et les valeurs en jeu.

4. Gwenn : *Il ment le chat, mais il faut pas trop mentir, parce que sinon après, on risque d'avoir des problèmes.*

7. Sérena : *Si on sait bien mentir, en même temps, c'est bien, puisque le roi il a eu le cœur de la princesse, on peut avoir des choses bien.* (Centre aéré)

- 40 Ils parviennent en outre à préciser ce qu'ils n'ont pas compris dans le texte, et mettent donc spontanément en œuvre des processus métacognitifs.

4. Sarah : *Quand tu l'as lu, tout à l'heure... heu... la morale, j'ai pas trop compris.* (Classe de CM2)

L'évolution de la participation

- 41 L'implication subjective des enfants de 5-6 ans est peu manifeste dans leur discours, même si d'autres signes, non linguistiques, permettent de penser qu'ils s'engagent par des émotions personnelles dans le texte : les images vidéos permettent en effet d'identifier le fait que ces élèves haussent les sourcils, cessent de bouger ou au contraire s'agitent davantage à certains moments stratégiques du texte. Nous faisons d'ailleurs l'hypothèse que ces moments d'émotion (notamment la peur) correspondent à certains éléments saillants du récit (le moment où l'ogre dévore la souris) mais peuvent également constituer des écrans susceptibles de bloquer la compréhension complète de l'épisode. Quant aux élèves de 8-9 ans, ils expriment leur investissement dans la lecture et réagissent nettement de manière affective face aux réactions des personnages, sans toutefois que ces réactions n'empêchent une lecture plus distanciée du texte. Enfin, les élèves de 10-11 ans montrent, par leurs réactions, qu'ils sont engagés dans une scénarisation personnelle du récit, qui les amène à interroger le système axiologique en jeu, et, comme par effet de rebond, à se questionner sur leurs propres valeurs. Certes, notre analyse, qui est seulement qualitative et s'attache à l'analyse des verbatims, ne permet pas de procéder à une généralisation du propos, puisque tous les élèves ne s'expriment pas et que les tranches d'âge ne peuvent à l'évidence être considérées comme le seul facteur expliquant les propos de ceux qui prennent la parole. Nous pouvons toutefois dégager certains indices de développement de compétences et d'évolution des modes de lecture.

EC : *Alors donc, la princesse, elle est amoureuse ? [...]*

3. G.¹² : *Oui mais après elle va peut-être pas être amoureuse, juste parce qu'il a plein de biens... peut-être !*

4. EC : *Vous êtes d'accord ?*

F.¹³ : *Non, elle croit qu'elle est tombée amoureuse.*

EC : *Parce qu'au départ c'est un pauvre fils de meunier ?*

Arnaud : *Et si elle le sait ?*

F. : *Elle va le tuer.*

F. : *Non...*

Sarah : *Peut-être que oui.*

F. : *Non, parce qu'il lui aura menti, et elle, elle n'est amoureuse que d'une personne bien, riche, voilà.*

10. Arnaud : *Peut-être pas, peut-être qu'elle peut le pardonner, parce qu'elle l'aime.*

L'évolution de la distanciation

- 42 Enfin, du point de vue de la distanciation analytique, si les enfants de 5-6 ans font déjà parfois référence à des lectures antérieures (l'un d'eux fait par exemple allusion au personnage de Shrek), ils ne se montrent pas encore capables d'en parler. Dès 8-9 ans, en revanche, ils deviennent aptes à saisir des éléments implicites du texte, à généraliser et à dégager des visées du conte

(« c'est fait pour ») et une morale. À 10-11 ans, la compétence analytique est à l'œuvre : les élèves font référence à des notions déjà acquises (pour comprendre la fonction d'un âne dans un moulin, ils se réfèrent aux moulins à huile, qu'ils connaissent), ils réfléchissent sur les procédés d'invention, de réécriture, d'intertextualité, ils comparent le texte avec d'autres œuvres sur la base de critères précis (le réalisme, la mise en fiction...) et se montrent aptes à formuler des commentaires d'ordre formel sur le style du texte ou sur les mots soutenus qu'il recèle.

- 43 Il ressort de cette comparaison que les enfants, dès 5 ans, exercent plusieurs types de compétences de lecture et s'engagent dans une compréhension du texte associée à un investissement subjectif. Si d'autres compétences sont sans doute susceptibles d'être activées, elles n'apparaissent pas dans leur discours, probablement aussi en raison de difficultés d'expression liées à leur jeune âge. En revanche, si l'on considère la diversité et la rigueur des opérations de lecture mises en œuvre entre 5 et 11 ans, un véritable saut qualitatif apparaît dans les performances des élèves, en particulier entre 6 et 8 ans.

Conclusions

- 44 Au terme de cette analyse, et avec toute la prudence qu'impose une étude exploratoire réalisée sur un échantillon très réduit, quelques constats provisoires semblent se dégager.
- 45 D'une part, si l'espace collectif de la lecture ne semble exercer aucune influence sur les enfants de 5-6 ans, en revanche, comme d'autres chercheurs l'avaient déjà constaté pour les élèves du secondaire (Frier, Guernier, 2007 ; Renard, 2011) ou pour des élèves de cycle 3 (Guernier, 1999) par l'intermédiaire d'enquêtes ou d'entretiens, notre expérimentation permet de confirmer qu'il influence assez fortement les postures et les compétences de lecture manifestées par les enfants de 10-11 ans. Les enquêtes antérieures se voient donc ici confirmées par une analyse empirique. D'après ce qu'il en ressort, la classe fonctionnerait comme un lieu de formatage et d'activation privilégiée de certaines compétences, mais seulement à partir d'un certain âge. À quel moment précis cette influence du cadre scolaire devient-elle déterminante sur les façons de lire ? Il serait intéressant de prolonger l'enquête pour le savoir.
- 46 D'autre part, comme on pouvait s'y attendre, le développement de la lecture est également très dépendant de l'âge. Dès 5-6 ans, si différentes compétences sont sans doute en émergence, elles sont peu formalisées sur le plan langagier et nécessiteraient, pour être analysées finement, une observation qui ne se réduirait pas à la seule expression verbale. Entre 5 et 8 ans, le développement est spectaculaire, les élèves diversifiant leur attitude face au texte et développant de nombreuses compétences. Celles-ci sont encore plus développées en fin de cycle primaire, chez des élèves de 10-11 ans. L'acquisition des compétences de lecture se réalise donc progressivement, non pas par domaines de compétences ou modes de lecture, mais plutôt de manière spiralaire, évoluant d'une approche intuitive vers une approche de plus en plus consciente et approfondie.
- 47 Notre objectif étant de mieux connaître la progression curriculaire des compétences de lecture depuis la maternelle jusqu'à l'université, nous envisageons à présent d'affiner ces premiers résultats en observant d'autres séances de lectures collectives dans des contextes contrastés au sein de classes

des niveaux scolaires antérieurs et ultérieurs. Le chantier est donc vaste... et il ne fait, à bien des égards, que commencer.

Bibliographie

Des DOI (Digital Object Identifier) sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition.

Les utilisateurs des institutions abonnées à l'un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

AUDIGIER F., CRAHAY M., DOLZ J. (dir.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.

DOI : 10.3917/dbu.audig.2006.01

AUDIGIER F., TUTIAUX-GUILLON N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

BAUDELLOT C., CARTIER M., DETREZ C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Éd. du Seuil, coll. « La couleur des idées ».

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

DUBOIS-MARCOIN D. (2007). « Lire *La petite sirène* de l'école maternelle à l'université : comment organiser le dialogue entre culture privée et culture scolaire ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2, p. 357-370.

DOI : 10.7202/017881ar

DEMOUGIN P., MASSOL J.-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.

BUCHETON D. (2000). *Les postures du lecteur*. Actes du colloque « Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école ». Grenoble : CRDP.

BUCHETON D., CHABANNE J.-C. (1998). « Le point de vue, le doute et le savoir ». *Le français aujourd'hui*, n° 123, p. 16-23.

BURGOS M., HÉBERT M. (2011). « Observation des territoires mentaux convoqués par divers adolescents dans l'interprétation du *Passeur* de Loïs Lowry. Perspectives croisées Québec-France-Burkina Faso ». In Fourtanier M.-J., Langlade G., Mazauric C. (dir.). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit », p. 249-268.

CITTON Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pour quoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.

CLAUSTRE D. (2006). « Un texte, des lecteurs : comparaison de la lecture d'un même récit faite par des enfants et des adultes », 7^{es} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, Montpellier. Disponible sur internet : <<http://www.pages-perso-jean-charles-chabanne.univ-montp2.fr/.../Claustre.pdf>>.

- DUBOIS-MARCOIN D. (dir.) (2008). *Lire La petite sirène, interroger la littérature autrement*. Paris : INRP.
- DUFAYS J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit » (1^{re} éd. : Mardaga, 1994).
- Format
APA
MLA
Chicago
- Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.
Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.
- DUFAYS J.-L. (2011). « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences" ? ». *Pratiques*, n° 149-150, p. 227-248.
DOI : [10.4000/pratiques.1747](https://doi.org/10.4000/pratiques.1747)
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Savoirs en pratiques » (1^{re} éd. 1996).
- DUMORTIER J.-L. (2007). « Formation littéraire et compétences ». Disponible sur Internet : <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/jean-louis-dumortier-formation-litteraire-et-competences/view>.
- FORQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- FRIER C., GUERNIER M.-C. (2007). « Paroles de lecteurs : si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ». *Repères*, n° 35, p. 117-138.
- GERVAIS B. (1992). « Lecture : tensions et régies ». *Poétique*, n° 89, p. 105-125.
- GERVAIS B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.
- GIASSON J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal-Paris : Gaëtan Morin éditeur.
- GOLDER C., GAONAC'H D. (2004). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette Éducation.
- GROSSMANN F. (1996). *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- GUERNIER M.-C. (1999). « Lire et répondre à des questions au cycle 3 ». *Repères*, n° 19, p. 167-181.
- GUERNIER M.-C. (2004). « Lectures scolaires / lectures extrascolaires : quel jeu ? ». In Barré-de Miniac C. (dir.). *La littératie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture – écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 305-318.
- HÉBERT M., BURGOS M. (2011). « Observation des territoires mentaux convoqués par divers adolescents dans l'interprétation du *Passeur* de Lois Lowry. Perspectives croisées Québec-France-Burkina Faso ». In Fourtanier M.-J., Langlade G., Mazauric C. (dir.). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit », p. 249-268.
- ISER W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga, coll. « Philosophie et langage » (éd. Orig. : 1976).
- JORRO A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation ».
- JOUE V. (1999). *La lecture*. Paris : Hachette, coll. « Contours littéraires » (1^{re} éd. : 1993).
- JOUE V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Nathan.
- LANGLADE G., FORTANIER M.-J. (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». In Falardeau É., Fischer C., Simard C., Sorin N. (dir.). *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec : Presses de l'université de Laval, p. 101-123.
- LEENHARDT J., JÓZSA P. (1982). *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Paris : Le Sycomore.
- LOUICHON B., ROUXEL A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

- MARGHESCOU M. (2009). *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Kimé.
- MASSOL J.-F. (2013). « Des lieux de lecture : de la littérature aux activités scolaires ». In Rannou N. (dir.). *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. Recherches et travaux*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, ELLUG, p. 54-72.
- MAZAURIC C., FORTANIER M.-J., LANGLADE G. (dir.) (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit ».
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006) « Socle commun de connaissances et de compétences ». *Bulletin officiel* n° 29 du 20 juillet 2006.
- PENLOUP M.-C., CHABANOIS M., JOANNIDÈS R. (2011). « La "posture" : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? ». In Reuter Y., Schneuwly B. (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : AIRDF-Presses universitaires de Namur, p. 151-174.
- PICARD M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Éd. de Minuit.
- QUET F. (2008). « Enseignement de la littérature : l'approche par compétences a-t-elle un sens ? Introduction ». Disponible sur Internet : <<http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competenances-a-t-elle-un-sens/titre>>.
- RENARD F. (2011). *Les lycéens et la lecture*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- ROUXEL A. (1999). « Lecture privée, lecture scolaire, frontières mentales, frontières réelles ». In Demougin P., Massol J.-F. (dir.). *Lecture privée et lecture scolaire*. Grenoble : CRDP, p. 103-113.
- SCHAEFFER J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Éd. du Seuil.
- TAUVERON C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Notes

1 Nous pensons ici aux théories de la réception littéraire de Picard (1986), d'Iser (1985) et de Jouve (1999, 2010), aux travaux de didactique de la lecture et de la littérature de Jorro (1999), de Giasson (2000), de Bucheton (2002), de Tauveron (2002, 2005), de Langlade, Fortanier (2007), de Louichon, Rouxel (2010), de Mazauric, Fortanier, Langlade (2011), ainsi qu'aux études psychologiques et sociologiques de Golder, Gaonac'h (2004), de Citton (2007) et de Renard (2011).

2 Pour Bucheton et Chabanne, les postures sont des « schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée » (1998, p. 20). Les travaux sur la notion de posture ont été synthétisés récemment par M.-C. Penloup, M. Chabanois et R. Joannidès (2011).

3 Distinction de fait et non de principe, dont il s'agit d'abord de constater la prégnance dans les pratiques de lecture et d'enseignement si l'on veut ensuite proposer des outils pour tenter de la dépasser.

4 Dans les cycles précédents, les distinctions entre lecture personnelle et scolaire semblent moins nettes, d'autant que les corpus scolaires s'ouvrent à des textes contemporains et de jeunesse : « la perception et la pratique de la lecture, les modes d'accès au livre et les définitions de la lecture se recoupent et s'entremêlent » (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999, p. 137).

5 En l'occurrence, les lectures privées privilégient le roman et les textes contemporains, c'est-à-dire une littérature moins patrimoniale, à quoi s'ajoute la paralittérature. L'écart entre lectures scolaire et privée est cependant moins net au collège, et il se réduit encore davantage dans le premier degré, où les corpus abordés s'inscrivent largement dans la littérature narrative, contemporaine et de jeunesse.

6 Il ne s'agit pas ici, de lecture privée mais plutôt d'une lecture socialisée, inscrite dans un contexte de loisir collectif et animée par une éducatrice.

7 Cette question est également posée par J.-F. Massol : « Cela implique-t-il que l'on n'ait jamais à penser la classe comme un lieu permettant à la subjectivité d'advenir ? Non plus également. Une ouverture dans ce sens est, de fait, bel et bien un enjeu. Et cette dimension ne sera véritablement possible que si la classe est aussi toujours conçue

en relation avec d'autres lieux que le jeune lecteur est souvent plus à même d'investir en son nom propre : la chambre, ou les autres lieux familiers. » (2013, p. 71).

8 Les deux chercheuses distinguent ici les modes de lecture « littéral », « personnel/axiologique », « textuel/analytique » et « critique ».

9 La variation des âges dans chacune des trois tranches tient au fait que nous avons pris des groupes classes « ordinaires ». Les différences d'âge au sein d'un même groupe n'y varient cependant généralement que de quelques mois.

10 Les élèves interrogés en classe ont été sélectionnés par leurs enseignants comme étant de niveau moyen par rapport à l'ensemble de la classe. De même, au centre aéré, ceux qui ont été choisis sont des enfants qui manifestaient une implication moyenne (ni en retrait, ni trop engagée) dans l'activité.

11 Malgré nos tentatives, il ne nous a pas été possible d'observer des élèves de CE2 en situation extrascolaire.

12 Intervention d'un garçon.

13 Intervention d'une fille.

Pour citer cet article

Référence papier

Magali Brunel et Jean-Louis Dufays, « Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves », *Repères*, 51 | 2015, 17-34.

Référence électronique

Magali Brunel et Jean-Louis Dufays, « Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves », *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 21 janvier 2016. URL : <http://reperes.revues.org/873>

Auteurs

Magali Brunel

Université Grenoble Alpes, LITEXTRA

Articles du même auteur

La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l'Histoire : quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français ? Le cas

Molière [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 48 | 2013

Jean-Louis Dufays

Université catholique de Louvain, IACCHOS-CRIPEDIS

Articles du même auteur

Enseigner et apprendre la lecture : des voyages dans l'espace et dans le temps

[Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 51 | 2015

Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 43 | 2011

Droits d'auteur

© Repères