

UN EXEMPLE DE CONVERSATION LITTÉRAIRE A L'ECOLE ET AU COLLEGE

La constitution de la bibliothèque idéale de la classe

Christa Delahaye : INRP, Equipe de recherche Littérature et enseignement (intervention à Strasbourg sur le thème « Littérature/Oralité »)

Dans le cadre du travail de recherche sur la lecture littéraire de la maternelle au lycée conduit par notre équipe depuis la rentrée scolaire, nous avons pu mesurer la capacité des élèves, quel que soit leur âge, à passer de la culture de masse à la culture lettrée, et à établir des comparaisons entre ces diverses cultures¹. C'est ainsi que, si, dans l'ensemble, ils ont « adoré » le dessin animé de Walt Disney, ils ont également aimé le texte d'Andersen qu'ils trouvent « poétique », « surprenant », et finalement mieux adapté à leur âge, eux qui sont devenus grands. Forts de ces constatations, nous avons alors émis l'hypothèse que cette capacité à la distanciation relative aux offres culturelles dans le cadre scolaire devait pouvoir être transférée sur le choix et la réception de leurs lectures privées pour peu qu'on leur en montre le chemin.

Par ailleurs, les instructions officielles insistent sur l'intérêt de ménager dans l'emploi du temps des moments d'échanges sur les livres lus afin de permettre aux élèves d'établir des liens entre les activités de lecture menées « pour le plaisir » et celles plus structurées conduites en classe, et ce tout au long de leur cursus scolaire². Nous nous sommes donc donné le projet de consacrer quelques conversations en classe portant sur l'ensemble des lectures tant scolaires que privées des élèves pour tenter de repérer plus particulièrement le recours aux savoirs savants acquis lors des séances scolaires de lecture littéraire. Le projet de classe retenu consistait à déterminer les livres qui pourraient constituer « notre bibliothèque idéale ». Les élèves avaient pour seule consigne de faire état de leur livre préféré au jour d'aujourd'hui, à la manière d'Italo Calvino définissant les siens, c'est-à-dire en disant pourquoi ils placent ce livre au-dessus des autres³.

Interroger le goût des élèves

Depuis les travaux de Pierre Bourdieu, on sait qu'interroger le goût des élèves revient souvent à interroger le goût du milieu d'origine. Mais les derniers travaux de Bernard Lahire atténuent quelque peu ce constat. Définissant le concept de dissonance, le sociologue montre, en effet, que les pratiques culturelles individuelles sont plus contrastées aujourd'hui qu'elles ne l'étaient naguère, chacun s'autorisant, dans l'espace privé, à un va-et-vient entre les pratiques culturelles relatives à son groupe social d'appartenance et celles relatives à un autre groupe social⁴. Longtemps centrée sur les problématiques liées au plaisir de lire (Poslaniec), la recherche en didactique s'attache depuis une dizaine d'années à décrire le goût littéraire des jeunes, et surtout à définir leurs parcours singuliers de lecteurs⁵.

¹ Voir notre article *La petite Sirène d'Andersen à l'école, entre culture de masse et culture lettrée*, communication donnée le 16 mars 2005 à l'université de Las Palmas, en cours de publication.

² Cf Documents d'accompagnement des programmes de 6^{ème} p. 20, de 5^{ème} et 4^{ème} p. 17.

³ Calvino, Italo, *Pourquoi lire les classiques*, 1984, Paris, Seuil, 1993.

⁴ Lahire, Bernard, *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, La découverte, Paris, 2004.

⁵ Le catalogue de la bibliothèque de l'INRP affiche 28 réponses à la recherche « plaisir de lire » et 6 à celle « goût des lecteurs ».

Notre approche s'inscrit dans la perspective des travaux de Jean-Louis Dumortier et de Jean-Louis Dufays qui, à la suite de Kant, distinguent le jugement de goût, comme « part subjective et spontanée de l'évaluation », du jugement de valeur qui en est la « part objective et argumentée »⁶. Dès 1994, Jean Perrot, note que, même si le choix des élèves est souvent influencé par les produits dérivés qui sous-tendent le marché du livre de jeunesse, les suffrages des jeunes et de leurs parents se portent sur « une littérature située au plus proche du ludisme enfantin et de l'imaginaire populaire baroque »⁷. Une certaine cohérence se dégage de leur choix, comme l'a montré, au début du siècle dernier, Paul Hazard. Ce dernier a établi la liste des livres élus par les enfants au fil du temps et montré comment leur jugement s'appuie, d'une part sur l'imagination, la surprise, le foisonnement, mais aussi sur les valeurs telles que celles de l'aspiration à un état supérieur, le bien, le mal, le beau, le juste... « *L'instinct qui les porte vers la vie, écrit-il, les porte du même élan vers les valeurs qui donnent un sens à cette vie qu'ils sont chargés de maintenir, vers les valeurs morales, vers les valeurs sociales...* »⁸.

A l'école, interroger dans la durée et de manière raisonnée le goût des élèves n'est pas chose répandue : le manque de temps, les propos de piètre qualité tenus lors d'échanges trop rares et trop artificiels, étant le plus souvent invoqués par les enseignants. Dans un débat avec Roger Chartier, Pierre Bourdieu décrivait ainsi le rôle des apprentissages scolaires sur la lecture des enfants : « *Je pense, disait-il, qu'un des effets du contact moyen avec la lecture savante est de détruire l'expérience populaire, pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante qu'on a assez fréquentée pour ne plus parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien à dire* »⁹.

Mais, forts de la qualité littéraire des lectures observées dans le cadre de notre recherche, nous avons décidé de faire le pari de l'intelligence de nos jeunes lecteurs, à la manière de De Certeau qui pense que beaucoup d'idées savantes peuvent naître de conversations informelles. En d'autres termes, Michel De Certeau pose la question de la part jouée par l'oralité dans la construction du savoir¹⁰. A notre tour de nous interroger sur la part de l'oralité et en particulier des conversations dans l'apprentissage de la lecture littéraire.

Petits salons littéraires

Dans son étude de la transmission du savoir, Françoise Waquet montre que très tôt « les savants se sont réunis pour parler et, pour eux, parler n'était pas revenir au stade de la tribu ou du village, mais aux sources de la civilisation occidentale »¹¹, aux préceptes mis en place en Grèce par Socrate et Platon. Les salons littéraires du 17^{ème} siècle avaient érigé la conversation

Langlade, Gérard, Rouxel, Annie, Le sujet lecteur, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

⁶ In *La dialectique des valeurs : le jeu ordinaire de l'évaluation littéraire*, in Canvat, Karl, Legros, Georges, sous la dir., Les valeurs dans/de la littérature, Collection Diptyque, Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français, Namur, Presses universitaires de Namurs, 2004, p. 112).

Dans cet article, J.-L. Dufays reprend les réflexions de J.-L. Dumortier exposées dans un article programmatique intitulé *Deux compétences fondamentales pour rendre possible un partage de valeurs*.

⁷ Perrot, Jean, « Culture d'enfance orale, écrite, télévisuelle », in Culture de l'écrit, culture des écrans, Le français aujourd'hui, collection Didactiques, CRDP Midi-Pyrénées, 1994, p. 100-108.

⁸ Hazard, Paul, Les livres, les enfants et les hommes, Paris, Hatier, 1967, p. 208.

⁹ In Chartier, Roger, sous la dir. de, Pratiques de la lecture, Petite collection Payot, 1993, p. 279-280.

¹⁰ In De Certeau, Michel, Giard, Luce, L'ordinaire de la communication, Paris, Dalloz, 1983, p. 15, cité par Waquet, Françoise, Parler comme un livre, L'oralité et le savoir (XVIème – XXème siècle), Collection L'évolution de l'humanité, Paris, Albin Michel, 2003, p. 402.

¹¹ Ibid., p. 222.

en un art qu'il fallait mettre en relation avec l'idéal de « l'honnête homme ». Les petites conversations lettrées, qui ne sont pas sans évoquer, toute proportion gardée, ces conversations savantes, se sont tenues et se tiendront donc à intervalle régulier, car comme le faisait remarquer un élève lors de la première séance, le livre élu pourra changer en fonction des nouvelles lectures qui ne manqueront pas d'être à leur tour passionnantes.

L'intérêt des conversations dépend, nous l'avons constaté dans notre étude, de l'engagement quasi physique des maîtres. L'enseignant se pose en animateur, s'assoit auprès de ses élèves montrant ainsi qu'il est un acteur comme les autres, n'hésitant pas à donner son propre avis. Il interroge pour clarifier un point de vue flou, il reformule pour s'assurer de la bonne compréhension de ce qui a été dit ; s'il attend un niveau d'expression correct, il n'exige pas un « oral scriptural »¹², comprenant que l'expression d'une pensée puisse être difficile en soi, sans ajouter en complexité. Dans tous les cas, il montre de l'intérêt pour ce que dit le jeune lecteur et donne le temps nécessaire à chaque locuteur. Il s'agit, on le comprend, d'impliquer les participants. Chacun doit se sentir pris à part personnellement. L'attention portée par l'enseignant est essentielle, attention qui peut tout simplement se traduire par le regard, au sens propre du terme, porté sur le jeune locuteur¹³.

Seules les toutes premières séances sont prises en compte dans cette communication. Les conversations se sont déroulées dans six des classes de milieux et de niveaux différents dans lesquelles avait été conduite la recherche de notre équipe INRP, les élèves relevant de classes sociales moyennes ou défavorisées, urbaines et rurales, de cycle 3, de 6^{ème} et de 5^{ème}¹⁴. Le recueil des données s'est effectué de deux manières : soit par enregistrement ou journal de bord tenu par l'enseignant, soit en présence directe d'un observateur¹⁵. Dans ces séances d'une durée d'une trentaine de minutes, l'objectif est ambitieux. Il s'agit de développer l'oral à la fois comme moyen d'expression d'une expérience de lecture singulière¹⁶ et comme moyen d'apprentissage dans une situation de pratique interactionnelle du langage. Mais il s'agit aussi de permettre aux élèves de partager leurs préférences culturelles et de s'engager dans une mise à distance de leur pratique personnelle de lecture.

Constats et interrogations

1 - Certaines petites conversations fonctionnent à la manière des *Mille et une nuits*, chaque locuteur devenant ce que Todorov a nommé un « homme – récit »¹⁷.

Todorov montre en effet comment, dans *Les mille et une nuits*, le récit fonctionne par la prise en charge de la narration par un nouveau personnage qui relaie le précédent. Nous avons pu

¹² Lahire La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi, La découverte, Paris, 2004.

¹³ Ceci nous amène à rapporter ici le « constat négatif fait par les inspecteurs du secondaire déplorant chez les professeurs « l'œil qui ne regarde pas » ; cette absence de regard est également régulièrement dénoncée dans les rapports des jurys de l'agrégation.

¹⁴ Les classes concernées : trois CM2 de Haute-Saône (Professeurs : Didier Caille, Evelyne Paquiers, Bruno Simon) ; deux classes de 5^{ème} de Seine-Saint-Denis (Professeur : Sophie Bounet) ; une classe de 6^{ème} de Seine-Saint-Denis (Professeur : Annie Portelette).

¹⁵ Moi-même. Ayant par ailleurs assisté aux séances de lecture littéraire sur La petite Sirène d'Andersen pour la recherche INRP, ma réflexion s'appuie sur les observations des conversations informelles, et sur celles des séances et séquences de lecture littéraire scolaire.

¹⁶ Langlade, Gérard, « *Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels* », in Le français aujourd'hui, Le littéraire et le social, usages critiques et places de l'affect, n° 145, 2004, p. 85-96.

¹⁷ Todorov, Tzvetan, « *Les hommes – récits : les mille et une nuits* », in Poétique de la prose, Paris, Seuil, 1978, p. 33-46.

observer une forme simple de ce fonctionnement dans un CM2 composé d'élèves en grandes difficultés sociales. Chaque élève alimente un moment de la conversation, en se rattachant à la parole précédente de manière externe : « *Tu aimes ce livre ; pas moi. Moi, je préfère...* ». En dehors des inévitables *Titeuf* et autres productions Disney, les livres aimés des élèves qui se sont exprimés avaient tous été présentés ou lus à l'école.

Dans cette classe, les lectures personnelles des élèves se réduisent donc aux sollicitations scolaires. Une élève a longuement parlé de *L'école qui n'existait pas* de Gudule (Nathan, 1994) dont elle a d'abord fait le résumé, avant d'expliquer que ce qu'elle aimait dans ce livre, c'était la surprise que lui avait causée le basculement du texte réaliste du début en une présentation parodique de l'école. Une élève prend alors la parole pour parler d'un autre livre relatif à l'école : *Il faut sauver Saïd* (B. Smadja, prix Sorcières 2004), qu'elle a lu suite à la présentation de l'enseignant en début d'année scolaire. Elle apprécie ce livre pour le combat mené par Saïd pour suivre une scolarité normale. Sans doute par association d'idées, une élève évoque alors un livre qu'elle a envie de lire « parce que c'est une vraie histoire » : *Rêves amers* de Maryse Condé (Bayard jeunesse, 2001). Dans cette séance, l'enseignant s'efface pour permettre aux élèves de s'exprimer sans crainte. Mais on ne peut que constater que ce type de conversation ressemble à l'énumération d'une liste de livres lus et s'apparente au degré zéro de la conversation. Il offre un intérêt limité. Et s'il n'évolue pas, il est facile de prévoir que les enseignants abandonneront l'exercice.

Dans un autre CM2, nous avons pu observer une forme plus complexe de ce fonctionnement. Dans cette classe, après les premiers échanges qui ont successivement évoqué *L'oasis* de Thierry Lenain (Nathan, 2002) ; *Titeuf, La loi du préau* de Zep (Glénat, 2002) ; *Née de la dernière pluie* de Frank Bijou, (Rouergue, 2002), *Eragon* de Christopher Paolini (Bayard jeunesse, 2004) et quelques autres titres, la question posée par l'enseignant a donné un tour nouveau à la conversation : « *Qu'est-ce qu'il faut absolument pour qu'un livre devienne un de vos livres préférés ?* ». Cette simple consigne a naturellement ordonné la conversation autour de quelques problématiques qui, sans que le rapprochement ait été clairement énoncé, avaient fait l'objet de débats lors de la comparaison entre *La petite Sirène* de Walt Disney et le conte d'Andersen.

Tout d'abord, la question du choix du livre, chez le libraire ou à la bibliothèque, a été posée. Sa matérialité est importante, l'alternance texte/image, l'organisation de la page, la calligraphie, et bien entendu la longueur du texte sont des éléments évoqués par de nombreux élèves. Ensuite, la question du titre est également essentielle. Un titre donne ou pas le goût de lire immédiatement : « *Si le titre est bien, je feuillette et je regarde s'il y a des mots que j'aime bien* », dit un élève.

La question des illustrations arrive ensuite en force à propos d'*Harry Potter*. Le livre est épais, peu illustré et pourtant il fait partie des livres préférés de beaucoup d'enfants. L'absence d'illustration n'est pas un problème, parce qu'il y a du mystère dans l'histoire, disent les élèves : « *C'est l'histoire qui nous emporte. Des fois, quand il n'y a pas d'illustrations, on se fait un film, on imagine, c'est bien* ».

Enfin, comme Jean Perrot l'a montré, les enfants ont une culture audiovisuelle importante. Dans plusieurs classes, la conversation a porté sur la succession film/livre ou livre/film. *Harry Potter* permet aux enfants de constater que le film et le livre sont deux objets culturels différents, que très souvent ils ne relatent pas exactement la même histoire. De même avaient-

ils bien perçu quelque temps auparavant cette opposition dans les versions de *La petite Sirène*. Ils sont alors en mesure d'appréhender la notion d'auteur et la spécificité des univers décrits.

On voit bien qu'en se décentrant du livre élu, qui a tout de même été cité par le locuteur, la conversation passe insensiblement des aspects matériels du livre, certes non négligeables, à la place et au volume des descriptions dans le récit, au choix d'un livre pour son titre qui souvent annonce le registre lexical, à l'ordre des rencontres culturelles (voir le film ou le dessin animé avant de lire le livre, ou le contraire). Dans cette classe, les enfants ne se comportent pas sur le modèle d'Arrias décrit par La Bruyère dans le chapitre intitulé « *De la société et de la conversation* » de ses *Caractères et mœurs* (1688-1696), à savoir qu'ils ne cherchent ni à se mettre en avant en imposant un avis quelconque, ou en faisant un bon mot pour emporter l'adhésion par le rire de la petite assemblée ; il s'agit plutôt pour chacun de tenter d'exprimer un point de vue, point de vue qui s'enrichit de la précision d'un autre et ainsi de suite, pour, par glissements successifs, arriver non à un consensus, mais à l'explicitation d'une diversité de pratiques.

2 - Deuxième constat en forme d'interrogation : peut-on faire l'hypothèse d'un effet cumulatif de la pratique conversationnelle ?

Dans *La relation esthétique*, Gérard Genette s'interroge sur la possibilité d'une éducation esthétique en posant deux postulats : le goût va du plus simple au plus compliqué et il existe un accroissement cumulatif de la compétence artistique. Le sens artistique, écrit-il, est donc « *affiné par le temps et par la fréquentation des œuvres* »¹⁸. Nous pouvons constater une timide illustration de cette affirmation dans le fait que sur les deux classes de cinquième, les collégiens se répartissent en trois groupes relativement homogènes : un petit tiers cite essentiellement les ouvrages de Zep et autres bandes dessinées qu'ils aiment lire « *parce qu'ils sont drôles* » ; un gros tiers se partage entre des genres et thématiques souvent appréciés à l'adolescence : les romans policiers, les livres de mystère et de suspense, les livres fantastiques, les récits de voyage et les ouvrages qu'ils qualifient d'imaginaires comme *Harry Potter* et *Le Seigneur des anneaux*. Le dernier tiers de collégiens liste *Le petit Prince*, *Les mille et une nuits*, *Robinson Crusoé*, *L'enfant et la rivière*, *Les Misérables*, *Vendredi ou la vie sauvage*, *Andersen* comme lectures préférées, sans que l'on sache si ces élèves expriment un début de jugement de valeur ou s'ils cherchent à se conformer à la réponse attendue du professeur.

Dans une classe de 6^{ème}, le professeur instaure dès le début de l'année des discussions régulières afin de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs pratiques de lecture et d'en parler entre pairs. Les conversations de début d'année peuvent être qualifiées de méthodologiques, portant aussi bien sur la manière personnelle de ranger ses livres à la maison, que sur la possibilité de lire deux livres à la fois, ou de se souvenir de ce qu'on a déjà lu quand on lit « un gros livre ». Notons un échange intéressant sur les pratiques différentes de lecture décrites par les élèves selon que la lecture soit scolaire ou privée. « *Je me souviens mieux des lectures pour l'école car comme je sais qu'on aura un travail à faire, je fais plus attention* » ; au contraire, dit un autre élève, « *je retiens mieux les lectures que j'ai choisies car c'est plus pour le plaisir* ». Certes coûteuses en temps, ces conversations sont toutefois indispensables, comme le précise le professeur.

¹⁸ Genette, Gérard, *La relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997, p. 133.

Ces retours réflexifs sur les façons de lire des uns ou des autres sont toujours des temps forts dans lesquels les élèves s'impliquent et se construisent, curieux des autres et de ce qu'ils découvrent de singulier dans leur propre façon de faire. La prise de conscience des pratiques et des problèmes rencontrés à travers leur verbalisation, souvent tâtonnantes sur le plan de l'expression, ébauche des points de vue personnels et des pistes de résolution des difficultés. Dans ces moments d'interactions se construisent des étayages entre pairs¹⁹.

Les jeunes lecteurs présentent des niveaux différents d'expertise sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour faire progresser les élèves. Il peut également enrichir les situations pédagogiques par des étayages divers.

3 - L'étayage des prises de parole des élèves dans la conversion littéraire est nécessaire.

Si elle aide à l'appropriation des techniques conversationnelles, la répétition de l'exercice ne suffit sans doute pas à en améliorer et son fonctionnement et sa qualité. Il convient d'étayer la pratique par d'autres sollicitations. Il est facile à l'observateur des conversations de voir quels sont les élèves les plus à l'aise dans ce type d'exercice : il s'agit, sans beaucoup de surprise des élèves les plus favorisés socialement, mais aussi d'élèves de classes de ZEP très défavorisées qui ont appris à porter un jugement critique argumenté sur les livres qu'ils lisent. Participant depuis deux ans à l'attribution du prix Incorruptibles, ces élèves ont été amenés à comparer les différents livres soumis à leur appréciation²⁰. A titre d'exemple, les éditions du Rouergue, découvertes à la bibliothèque et présentées en classe, sont très plébiscitées dans cette classe. La pratique sociale de la lecture constitue un atout essentiel pour ces élèves.

Un autre étayage possible consiste à demander à un élève de développer sa pensée en recherchant dans les lectures les éléments qui pourraient illustrer sa réflexion. Ainsi, comme nous l'avons relaté plus haut, quand un élève dit choisir le livre après avoir lu le titre et vérifié qu'il contenait bien les beaux mots auxquels il s'attendait, nous avons envie de l'encourager à noter sur des « post-it » qu'il peut coller dans les pages de son livre des exemples de ce qu'il veut nous faire comprendre²¹. Ces éléments serviront lors de la prochaine conversation qui pourra peut-être s'orienter alors sur l'effet produit par ce lexique : est-ce un effet poétique qui est perçu ou est-ce un effet-valeur que traduit ce choix lexical²². A ce propos, il est nécessaire d'avertir les élèves de la fréquence des conversations et du moment où elles se dérouleront. L'expérience montre, à l'exemple des adultes préparant une réunion, qu'un nombre chaque fois plus important d'enfants prépare son intervention lorsque l'annonce en est faite à l'avance.

On doit à Jean Verrier la proposition d'un troisième étayage. Dans « Voix croisées sur la lecture », Jean Verrier invite les enseignants à montrer aux élèves comment ils se servent, parfois sans le savoir, des lectures savantes dans leurs lectures privées²³. Dans la séquence de classe relative aux fonctions des descriptions résumée plus haut, le professeur ne l'a pas fait ; il s'est contenté, si je puis dire, de montrer son intérêt pour tout ce qui se disait. Il lui aurait

¹⁹ Portelette, Annie, *Lancer une année de lecture en sixième*, in *Le français aujourd'hui*, n° 149, à paraître.

²⁰ Cf le site du prix littéraire : www.lesincos.com

²¹ Cf Portelette, Annie, *ibid.* : « L'enseignement explicite de toutes ces pratiques artisanales de lecture, comme les appelle JM Privat, construit autant de passerelles vers le texte, sous tend l'entrée dans une lecture plus experte et participe de l'institution du lecteur ».

²² Jouve, Vincent, *Poétique des valeurs*, Paris, PUF écriture, 2001.

²³ Verrier, Jean, Leenhard, Jean, *Voix croisées sur la lecture*, in *Lire pour lire, la lecture littéraire*, 1990, p. 165-177.

été facile de montrer l'analogie entre ce qui était en train de se dire de manière relativement informelle et ce qui avait été retenu lors de la lecture de *La petite Sirène* d'Andersen.

Conclusion

Les observations de classe relatées dans l'espace de cet article permettent de déterminer quelques hypothèses relatives à la recherche d'une cohérence de l'enseignement de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique entre lecture courante et lecture esthétisante.

- 1- La massification oblige l'institution scolaire à réinterroger des pratiques qui avant allaient de soi. Beaucoup d'élèves aujourd'hui sont en difficulté lors qu'ils souhaitent lire avec attention un ouvrage dans la sphère privée. Ils ont besoin de parler dans l'enceinte scolaire de leurs pratiques singulières, certains pour être rassurés, d'autres pour acquérir des aides méthodologiques qui leur permettent de résoudre les problèmes de mémorisation les plus fréquemment évoqués.
- 2- Les conversations permettent aux élèves, aux « amateurs de littérature » (Dumortier), d'exprimer leurs jugements de goût en matière de romans, mais elles leur permettent surtout de faire l'expérience de la diversité des goûts et de s'intéresser à ceux des autres.
- 3- Par l'attitude bienveillante et attentive des enseignants, les élèves qui, bien souvent expriment en termes antinomiques leurs pratiques scolaires et privées de la lecture, perçoivent que de nombreuses analogies peuvent déjà s'établir entre leurs pensées personnelles et les savoirs acquis lors des apprentissages scolaires.
- 4- Peu à peu, les élèves distinguent les jugements de goût des jugements de valeur pour devenir « amateurs éclairés » (Dumortier). On peut penser qu'au fil du temps, l'exercice informel de la conversation se codifiera par l'usage scolaire qui en est fait, peut-être jusqu'à devenir un nouveau genre scolaire.

Plusieurs enfants remarquaient lors des conversations que le nombre de livres lus par l'ensemble des élèves était impressionnant. Se trouve ainsi posée par cette simple remarque la constitution de la mémoire du lecteur et aussi sa réactivation. Au cours des échanges, il n'était pas rare qu'un élève prenne la parole pour dire que le propos de son camarade lui rappelait une lecture faite dans une classe antérieure. Le sourire des autres enfants montrait alors le bonheur qu'ils éprouvaient à évoquer ce bon souvenir de lecture.

Pour terminer, je rapporterai ce moment de classe de cycle 3. A la question « *Quel livre emporteriez-vous sur une île déserte ?* », les choix des élèves se sont portés non sur le livre préféré, mais sur un livre de bricolage, un manuel de navigation, tous ouvrages utiles à la survie. Après avoir écouté les propositions de ses camarades, un élève déclare vouloir emporter « *un livre que je n'ai pas encore lu, un gros, un très gros* » ; ou plutôt, se reprend-il, « *sur une île déserte, j'écrirai mon livre.* »