

Daniel Claustre

D. Claustre, IUFM de Bourgogne, Mâcon.

Un texte, des lecteurs : comparaison de la lecture d'un même récit faite par des enfants et des adultes

<u>Résumé</u>	<u>Summary</u>	<u>Article</u>	<u>Bibliographie</u>	<u>Annexe</u>
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------

Résumé

Daniel Claustre

Un texte, des lecteurs : comparaison de la lecture d'un même récit faite par des enfants et des adultes

Mots clés : littérature, lecture littéraire, lecture concrète, guidage, comparaison

L'introduction de la littérature à l'école, préconisée dans les nouveaux programmes, incite à explorer le concept de littérature et à se poser la question de la lecture littéraire. On peut se demander comment le maître, dans sa classe, peut appréhender la lecture concrète réalisée par l'élève confronté au texte. Comment peut-il guider cette lecture de l'élève sans imposer la sienne propre ? La comparaison des lectures du même texte, faites par des enfants et par des adultes, pourrait permettre de dégager des constantes, ou des divergences, que l'âge, la culture, la formation des lecteurs induiraient. La nouvelle de Jack London *Construire un feu* a été lue dans des conditions et avec un guidage magistral 'semblables' par 213 personnes : 68 élèves de cours moyens, 79 étudiants de l'Université, 66 enseignants en formation initiale ou continue. Dans chacun des 9 groupes, deux exercices ont été proposés. Tout d'abord un travail collectif oral : réactions 'à chaud' après lecture magistrale des deux premiers tiers de la nouvelle. Puis, un travail individuel écrit : les lecteurs devaient répondre à 2 questions en temps imposé, et après lecture de la fin du récit à 6 autres questions. Par l'analyse des réponses, on essaiera de comparer les lectures réalisées dans les différents groupes et par les différents individus.

Summary

Daniel Claustre

Key-words : literature, literary reading, effective reading, guidance, comparison

The introduction of literature at the primary school, as recommended in the new ministry instructions (2002), leads to investigate the concept of literature and to ask the question of literary reading. One may ask how the teacher, in his classroom, can approach real reading of the pupil without imposing his own ? Comparing the readings of the same text, made by children and adults, could allow to know permanent features, or differences, due to the age, the culture, or the education received. Jack London' s short story 'To build a fire' has been read in the same conditions by 213 people : 68 pupils (9-10 years), 79 University students, 66 teachers, young and older. In each of the nine groups, two tests have been given. First, an oral collective test : immediate reactions after teacher's reading of the first two thirds of the short story. Then, an individual writing test : the readers had to answer two questions, and after the reading of the end of the story, they had to answer six other questions. Analyzing the answers, one shall try to compare the readings of the different groups and of the different individuals.

Article

Daniel Claustre

D. Claustre, IUFM de Bourgogne, Mâcon.

Un texte, des lecteurs : comparaison de la lecture d'un même récit faite par des enfants et des adultes

1-Objectifs de la recherche :

Projet

L'introduction de la littérature à l'école, préconisée dans les nouveaux programmes, incite à explorer le concept de littérature et à se poser la question de la lecture littéraire. Des travaux récents ont repris l'ancienne question de la définition de la littérature : les écrits de Michel Charles et Antoine Compagnon entre autres. Au-delà des réflexions de Jauss et Iser sur l'horizon d'attente et la créativité du lecteur, des travaux d'Umberto Eco sur la coopération interprétative, de Michel Picard sur la lecture littéraire, et de didacticiens comme Jean-Louis Dufays, Anne Rouxel, Marlène Lebrun, Catherine Tauveron, on peut se demander comment le maître, dans sa classe, peut appréhender la lecture concrète réalisée par l'élève confronté au texte. Comment, dès lors, le maître peut-il guider cette lecture de l'élève sans imposer la sienne propre ?

La comparaison des lectures du même texte (effectuées dans des conditions et avec un guidage magistral 'semblables') faites par des enfants et par des adultes, pourrait permettre de dégager des constantes, ou des divergences, que l'âge, la culture, la formation des lecteurs induiraient.

Présentation de la nouvelle :

Le texte choisi est *Construire un feu* (Jack London), œuvre nouvelle de la sélection ministérielle 2004 pour le cycle 3 des Ecoles, et classée 'œuvre du patrimoine' (seconde version, 1908, texte de l'édition Actes Sud, traduction de Christine Le Bœuf). On dispose de plusieurs versions de cette nouvelle, et on connaît bien l'histoire du texte et de ses avatars (voir Annexe). C'est une des nouvelles de Jack London les plus reproduites dans les anthologies anglo-saxonnes.

L'argument est le suivant : En Alaska, en 1898, un chercheur d'or entreprend seul un périple à pied dans une région désolée. Il n'est accompagné que d'un chien. La glace d'un cours d'eau ayant cédé sous ses pas, il doit impérativement construire un feu pour dégeler ses pieds. Il n'y parvient pas et meurt. Le chien l'abandonne.

Construire un feu fait partie des nouvelles rassemblées par l'auteur dans le recueil *Lost Face*, paru en 1910. Si les textes sur cette thématique du Grand Nord constituent les premiers écrits de Jack London, ce sont également ceux qui l'ont fait connaître et qui lui ont permis d'affirmer sa vocation d'écrivain. Curieusement, dans une lettre du 6 janvier 1900, il écrit à son ami Elwyn Hoffman : « Après tout, c'est la matière qui compte. Qu'est-ce que la forme ? Quelle valeur intrinsèque réside en elle ? Aucune, aucune, aucune – à moins qu'elle ne recouvre une riche matière, une matière féconde ». C'est cette 'matière féconde' que Jack London a rapportée du Klondike. Il a besoin d'un point de départ pour construire ses intrigues ; il confie dans une lettre du 22 avril 1899 adressée à Cloudesley Johns : « Alors que sans doute mon style va s'améliorer avec le temps, je crains parfois d'être dépourvu de puissance créatrice ». Il écrit encore le 17 juin 1900 à Elwyn Hoffman : « Non, du diable si mes histoires me viennent comme ça. Il m'a fallu travailler comme une bête pour trouver les thèmes. Après, évidemment, il m'a été facile de les mettre sur le papier. L'expression, voyez-vous, pour moi, est de loin plus aisée que l'invention ».

Protocole :

Construire un feu a été lu par 213 lecteurs : 68 élèves de cours moyens, 79 étudiants de l'Université, 66 enseignants en formation initiale ou continue. Dans chacun des 9 groupes, deux exercices ont été proposés. Tout d'abord un travail collectif oral : réactions 'à chaud' après lecture magistrale des deux premiers tiers de la nouvelle. Puis, un travail individuel écrit : les lecteurs devaient répondre à 2 questions en temps imposé, et après lecture de la fin du récit à 6 autres questions.

L'analyse du corpus ainsi obtenu voudrait essayer de saisir « l'activité réelle du lecteur aux prises avec l'œuvre ». L'accent sera mis sur « la dimension littéraire » de cette activité, chez les enfants comme chez les adultes. Le premier exercice devrait permettre de glaner quelques informations sur la manière dont se constitue une sorte de première appréhension collective du texte lu, évoquer les effets de l'interaction et de la confrontation de positions divergentes. Le second, par l'analyse des réponses individuelles à chaque question à l'intérieur de chaque groupe, pourrait fournir quelques données sur l'activité propre à chaque lecteur. Cette activité individuelle pourra être confrontée à celle des autres lecteurs du même groupe, puis à celle des lecteurs des autres groupes. Les dépouillements sont achevés, mais les analyses sont en cours.

Public : (213 lecteurs)

- 1 classe de CM1 (25 élèves)
- 2 classes de CM2 (25 + 18 élèves)
- 1 groupe d'étudiants de l'Université L2 lettres langues sciences humaines (27 étudiants : 18 de psycho, 5 de mathématiques, 2 d'éco-gestion, 1 AES, 1 VTES)
- 1 groupe d'étudiants de l'Université Licence Lettres Modernes (28 étudiants)
- 1 groupe d'étudiants de l'Université Licence scientifique (LPST, 24 étudiants)
- 2 groupes de Professeurs d'école en formation (PE2) (27 stagiaires : 15 + 12)
- 1 groupe de PLC 2 Lettres Modernes (12 stagiaires)
- 1 groupe de Professeurs d'école en stage de formation continue (27 maîtres)

Pour les enfants, le travail a été fait sur 2 séances séparées de quelques jours : lecture du début de la nouvelle, réactions à chaud, questions 1 et 2 ; puis : lecture de la fin de la nouvelle, questions 3 à 8. Pour les adultes, tout le travail a été réalisé en une seule fois (durée : entre 1h30 et 1h50).

Questions

Les questions sont les mêmes, hormis le tutoiement pour les enfants et le vouvoiement pour les adultes.

Question 1 : Pourquoi l'écrivain a-t-il introduit dans son récit le personnage du chien ?

Question 2 : Pourquoi l'homme devient-il très calme ? (p.26)

Question 3 : Quel est l'intérêt de cet épisode dans l'ensemble du récit ? (quand l'homme tente de tuer le chien : p.32 à 34)

Question 4 : Comment comprends-tu la phrase :

« il s'assit et accueillit dans ses pensées la notion d'un affrontement digne avec la mort » ? (p.37 à 38)

Question 5 : L'homme imagine qu'il voit son propre cadavre. Que veut nous dire l'auteur ? (p.38 à 39)

Question 6 : Que penses-tu de l'attitude du chien ? (dernière page)

Question 7 : Pourquoi Jack London a-t-il écrit ce récit ? Que veut-il nous dire, à nous lecteurs ?

Question 8 : Est-ce que ce récit te rappelle d'autres lectures ? lesquelles ? pourquoi ?

2-Quelques réponses :

Nous allons présenter un éventail de réponses à différentes questions. Tout d'abord, les réponses obtenues à la question 5, pour les 3 classes de l'école élémentaire et pour des maîtres en formation continue. Puis, les réponses aux questions 1, 3 et 4 pour les seuls enfants des écoles.

Réponses obtenues pour la question 5, chez les enfants et chez des professeurs d'école en formation continue :

Les lecteurs cherchent en général à justifier l'irrationnel plus qu'à répondre à la seconde partie de la question : « Que veut nous dire l'auteur ? ».

Certains enfants acceptent la dimension irrationnelle en affirmant que l'homme est devenu « un fantôme ». Ainsi : « il est mort mais il vit encore en tant que fantôme. Il n'imagine pas, pour moi c'est le lendemain et il est déjà mort en train de se chercher, mais il est un fantôme ». D'autres pensent que l'homme, déjà, « est mort » ou bien « en train de mourir ». Pour d'autres enfants, c'est l'imminence de la mort ou bien simplement la conscience que l'homme en a. Par exemple : « l'homme pense qu'il va mourir ». Ou bien une sorte d'état second lui fait avoir cette vision : « il ne sait plus où il est vraiment », « l'homme, ayant perdu la tête, s'imagine n'importe quoi ». Certains notent un effet de souvenir sans bien expliquer plus avant : « il pense à des souvenirs avant de mourir », se référant sans doute ici à l'idée selon laquelle les mourants voient défiler leur vie à l'instant suprême. Un autre enfant note encore plus explicitement : « c'est comme s'il avait un miroir où il voit toute sa vie ». Un troisième en conclut : « en train de mourir, il se souvient et imagine quelques moments. L'auteur a voulu montrer que l'homme n'est pas triste de mourir ».

On ne trouve pas de réponses spécifiques aux maîtres, mais ils rejoignent les enfants pour qui « l'homme se reflète, (s'imagine, comme dans un rêve) ». Ce thème du rêve est exprimé tout aussi naïvement par quelques adultes : « il rêve. C'est son dernier rêve avant sa mort ». Certains enfants et certains maîtres partagent l'idée qu'il s'agit d'un effort, ou au contraire d'un abandon de la volonté. Pour la première hypothèse : « Il veut qu'on comprenne qu'il a vraiment envie de vivre et qu'il se voit vivant » (CM1) ; et : « il met en scène sa propre mort pour mieux s'y résoudre » (maître). Pour la seconde : « l'homme n'a plus le courage de continuer, il est gelé » (CM1), et : « il a complètement accepté la mort, il n'a plus envie de se battre contre le froid » (maître). L'hypothèse mystique se trouve aussi bien chez les enfants que chez les adultes. On la lit dès le CM1 : « l'homme a échoué, il est mort à cause du froid, alors il voit son cadavre parce que son âme s'est enlevée de son corps, alors il le voit ». Un enfant de CM2 l'exprime avec vigueur : « c'est son âme qui le découvre dans le corps d'un autre ». Un de ses camarades est encore plus déterminé : « il voit son cadavre car il s'est transformé en ange, il cherche où il est et il se voit

mort étendu sur la neige ». Un maître évoque une idée reçue : « il est courant que l'on parle de la mort avec son 'esprit' flottant au-dessus du corps (réflexe spirituel) : il y a peut-être une autre forme de vie ensuite, immatérielle ». Un de ses collègues ne refuse pas pour autant la rationalité : « C'est peut-être une manière de se rassurer ; car s'il voit son cadavre, c'est qu'il est, existe encore malgré sa mort (mort physique mais pas de l'âme ou inversement) ».

Réponses aux questions 1, 3 et 4 pour les enfants des 3 classes de l'école élémentaire :

La question 1 invitait les lecteurs à s'interroger sur les raisons pour lesquelles Jack London a introduit le personnage du chien dans son récit (la première version, celle de 1902, n'en comportait pas).

Quelques réponses restent sur un plan psychologique. Ainsi, « pour que l'homme ne se sente pas seul » note un CM1. « Pour que l'homme ait un compagnon, pour qu'il ne soit pas tout seul au milieu de rien » selon un CM. Un autre précise que « le chien est un grand personnage ».

Mais surtout un très grand nombre de réponses montrent que les enfants ont bien compris l'enjeu de la question, et se réfèrent à des 'explications' qui témoignent de leur sens de la littérature. Certes, on trouve une affirmation de l'arbitraire de l'auteur, ce qu'on pourrait appeler l'idée de l'auteur seul maître à bord de son texte ! Voici quelques exemples qui illustrent cette saine et savoureuse conception de la littérature : « L'écrivain n'avait peut-être pas envie que l'homme soit seul » ; « Il voulait aussi qu'il y ait tout simplement un animal dans l'histoire » ; « Peut-être que l'écrivain adorait les chiens ».

Le texte de fiction a une valeur pédagogique : Jack London, pense un CM2, « voulait montrer aux gens que le chien n'est pas si bête qu'on le pense, parce qu'on dit que le chien connaît le feu et le froid, le vrai froid de 107° ».

Dans l'économie du texte de fiction, le chien est utile à l'auteur pour parler de l'homme, en établissant un contraste entre l'humain et l'animal : « pour qu'on sente bien que l'homme est inconscient, car le chien, lui, sait qu'il ne faut pas sortir par ce temps-là » ; « il a décidé de parler du chien parce qu'il a l'habitude de ce froid, par rapport à l'homme qui ne sait rien » ; « il a décidé de parler du chien parce qu'il voulait montrer qu'il a un instinct et qu'il sait beaucoup plus que l'homme » ; « cela permet de caractériser l'homme (On sait qu'il se fait battre et donc on peut savoir que le personnage de l'homme est méchant) » ; « il l'a introduit pour faire la personne sage, il est son animal mais il sait comment faire pour cette température

parce que le chien a la véritable sensation du froid, au contraire de l'homme, car lui toute son ascendance a vécu dans le froid » ; « je pense que l'écrivain a introduit le chien dans le livre pour

montrer la dureté de l'homme envers l'animal. Par exemple, l'homme n'a pas hésité à pousser le chien sur le piège pour assurer sa sécurité » ; « car un chien a de l'instinct et cela prouve que l'homme fait des bêtises que le chien aurait pu éviter ».

Plus directement encore, certains élèves affirment l'utilité du chien en tant que second personnage, rajouté : « pour avoir un texte avec plusieurs personnages » ; « un personnage seul c'est ennuyeux pour le lecteur » ; « je ne sais pas mais un personnage tout seul ce serait triste. Et il a un certain intérêt dans l'histoire » ; « il a introduit le chien dans son histoire parce qu'il voulait avoir un deuxième personnage sinon on s'ennuyait en lisant l'histoire, et aussi à un passage du texte où il pousse le chien dans une flaque : s'il n'y avait pas eu le chien il serait mort et l'histoire serait trop courte (elle n'aurait pas de sens) ».

La 'fonction de remplissage' n'est pas oubliée : « pour rallonger l'histoire » ; « pour raconter plus de choses dans l'histoire ».

Le chien est utile au déroulement de l'action : « parce que l'homme n'aurait pas survécu sans le chien » ; « pour changer de parler de l'homme ».

Mais c'est également un sûr indice de réalisme. « Il voulait faire une impression au lecteur que l'histoire soit plus vraie » ; plus naïvement : « Un homme dans la neige tout seul ça serait un peu bizarre » ; « pour mieux expliquer que l'histoire se passe dans les pays froids. Cette histoire se passe en Alaska » ; un enfant parvient même à insérer une citation : « pour montrer qu'il fait très froid parce que le passage qui dit 'le chien avait appris le feu, et il voulait du feu, ou alors creuser la neige pour y blottir sa chaleur' fait penser au froid de l'Alaska » ; enfin : « pour que les lecteurs comprennent les dangers que court l'homme ».

D'autres réponses témoignent également d'une grande sensibilité aux problèmes de l'écriture littéraire. On peut regretter qu'un enfant qui a évoqué la construction de la nouvelle n'ait noté que : « ça a rapport avec la fin ». De nombreux autres anticipent sur le rôle du chien dans la suite du texte. Ainsi, on peut lire : « je pense qu'à la fin, le chien va se servir de ses connaissances pour sauver l'homme ».

L'effet à produire sur le lecteur fournit des réponses riches, qui concernent tout simplement l'émotion à engendrer : « pour que ça soit plus émouvant », comme le pathétique à insérer : « parce que ça fait plus de malheur comme quand il tombe dans le ruisseau ». Le chien sert « pour décrire ses pensées, ses sensations, ses impressions ».

Il offre à l'auteur la possibilité de « mettre un petit peu d'aventure », de « donner un peu plus de vivacité au texte ». C'est « pour qu'il y ait plus de suspense », ou mieux encore : « grâce au chien l'histoire nous emmène dans un univers où on a plus envie de lire le livre ».

Certains enfants parviennent à faire référence au processus de la création littéraire tel qu'ils l'imaginent : « car il a imaginé qu'un chien était perdu et qu'il avait trouvé un autre maître », ou encore : « car il voulait que le monsieur ait un compagnon, il a choisi le chien et l'a mis dans son histoire ».

D'autres expriment leur conception de la littérature en des formules plus générales : « Jack London voulait que le chien était important pour l'homme, sans lui l'histoire n'aurait plus eu aucun sens. Le chien sert à aider l'homme, pour montrer la tristesse du chien ; il sert à décrire le froid de l'histoire » ; « l'écrivain a introduit le chien pour rendre l'histoire plus intéressante, par exemple : au moment de traverser la rivière il lui a fait tester la glace pour voir si elle était assez solide pour passer » ; « pour donner plus d'imagination au texte » ; et cette dernière phrase, fort complète et somme toute assez remarquable : « l'écrivain a introduit le chien pour enrichir le texte, pour changer de sujet, pour ne pas faire trop de longueur, pour ne pas parler tout le temps que de l'homme et pour rajouter des précisions ».

La question 3 également devait permettre d'obtenir des réponses témoignant d'une lecture littéraire de la nouvelle. Il s'agissait d'indiquer « l'intérêt », pour l'ensemble du récit, de l'épisode où l'homme tente de tuer le chien pour se réchauffer dans son cadavre.

Un contresens est fait par deux élèves sur le verbe 'embrasser' (l'homme essaie d'étrangler le chien en le serrant fort dans ses bras) : « c'est que là il a pris le chien dans ses bras alors qu'il ne voulait pas le faire. Et avant il n'aimait pas le chien » ; « c'est que l'homme n'est pas assez méchant pour tuer le chien même pour essayer d'échapper à la mort ».

Un certain nombre d'enfants fournissent une 'explication plate', à la limite de la simple paraphrase : il veut tuer le chien « pour se réchauffer ».

D'autres voient ici le simple indice de la situation difficile dans laquelle se trouve l'homme : « c'est de montrer à quel point l'homme est terrifié à l'idée de mourir. Il est si terrifié qu'il veut tuer l'animal qui pourtant l'a aidé plusieurs fois au cours de son voyage » ; « c'était pour faire comprendre aux lecteurs la douleur que l'homme ressentait et à quel point ses doigts et ses pieds gelaient. En bref, la souffrance qu'il ressent. Donc, il perd la tête et veut étrangler son chien ». Un

enfant note plus sommairement : « c'est un moyen de dire que pour l'homme le chien n'a aucune importance ».

On trouve à nouveau ici une allusion à la valeur pédagogique du récit : « pour montrer que les chiens et les hommes ne sont pas forcément des amis et la cruauté que l'homme peut avoir ». Un enfant parvient à dégager une valeur 'morale' à l'épisode, tout en faisant le lien avec un autre épisode : « c'est qu'il est important, et parce que cet épisode montre que l'on peut croire aux histoires que l'on nous raconte et que peut faire la même chose (comme dans les Fables de La Fontaine). C'est une morale ».

Pour un CM1 l'épisode ajoute de l'intérêt à l'histoire, qui autrement « n'aurait pas beaucoup de sens...ne serait pas intéressante » ; pour un CM2 cela permet de créer 'un peu de suspense', « il a froid et il se rappelle de cette histoire (où l'homme tue un bouvillon) », ce qu'un de ses camarades affirme avec netteté : « l'intérêt sert à peut-être mettre un moment de suspense dans l'histoire, ou c'est sans intérêt ». Le 'suspense' est ainsi défini par un autre enfant : « quand on lit un de ces paragraphes on se demande toujours ce qui va se passer après ».

Plusieurs enfants évoquent l'importance du chien en tant que personnage du récit, parfois avec une remarquable fermeté : « parce que s'il n'y avait pas eu ce passage le chien n'aurait pas fait beaucoup de passages ». Pour un autre, c'est l'acmé du récit : « c'est un peu le piège du récit car il dit qu'il va tuer le chien et juste au moment où il va le tuer il se souvient que ses doigts ne sentent plus rien ».

De nombreux élèves se réfèrent à la construction du récit. Parfois simplement en termes de 'fonction de remplissage' certes, comme ici : « pour mettre des choses en plus », « pour agrandir l'histoire », « c'est de rallonger un peu l'histoire », et « si l'auteur il a mis ce passage c'est pour rallonger l'histoire ». Mais plus souvent ils essaient d'explicitier : « il y a le même rapport au début » ; « pour comprendre la suite de l'histoire, car ça n'aurait pas de sens si on dit que directement il meurt ». Ou encore : « sans le chien la fin ne serait pas pareille ».

Plus subtilement encore, un enfant comprend que l'auteur veut ainsi éliminer un possible narratif : « il voulait faire savoir qu'il n'y avait aucun moyen de tuer le chien pour se réchauffer », ou évoquer un autre possible narratif : « l'intérêt du récit est que si l'homme avait tué le chien l'homme serait triste et il se tuerait à son tour ».

Enfin, la question 4 focalise l'attention des lecteurs sur une phrase clé du récit : « il s'assit et accueillit dans ses pensées la notion d'un affrontement digne avec la mort ».

Peu d'enfants se contentent d'une reformulation paraphrastique, comme : « il s'assit et accepta dans ses pensées la possibilité de mourir dignement ». Cependant quelques uns ne parviennent pas à sortir de la difficulté de compréhension de cette phrase : « il ne veut pas mourir d'un façon pénible », ou : « il arrête d'affronter la mort ». Certains pensent que l'homme est indifférent : « il ressent qu'il va bientôt mourir, et cela ne lui fait rien », « il sait que de toute façon il va mourir et au lieu de tout faire pour que ça n'arrive pas il reste là et attend la mort ».

D'autres insistent au contraire sur la conscience de l'homme : « Il doit penser qu'il n'a plus aucune chance de survivre. Ses pieds sont gelés, ses doigts glacés, pour lui c'est la fin. C'est la mort. 'La mort'. Pour lui le mal ne veut plus rien dire, ses pensées ne sont que fixées sur ce mot ». Ce qu'un de ses camarades exprime avec une autre nuance : « dans ses pensées il a l'idée que ce qu'il est en train de vivre est pareil que la mort ». Une autre manière de comprendre cette phrase consiste à affirmer que l'homme accepte « cette » mort-là, ou la mort tout court : « il a pris conscience que la mort n'était pas si désagréable ». Un CM2 tente avec courage d'expliquer sa lecture : « je la comprends dans le sens où l'homme s'assit, réfléchit et dans ses pensées laissa entrer une image d'une bagarre entre lui et la mort (il ne voulait pas mourir) ». Plusieurs élèves affirment nettement le désir de lutter du personnage : « il accueille dans ses pensées la mort, il sait qu'il va mourir. Mais il ne veut pas mourir. Il veut affronter la mort » ; « il comprend que ses efforts sont inutiles ; que de toute façon il va mourir, alors, il accepte de penser à la mort. Il accepte de l'affronter ». L'idée de la victoire de l'homme sur la mort affleure chez plusieurs enfants : « il pense qu'il s'est battu contre la mort et a réussi à la prendre du dessus », ou encore « il pense qu'il peut être digne de vaincre la mort », et surtout cette réponse où l'enfant trouve une métaphore pour répondre à Jack London : « il est prêt à se battre courageusement contre les terrains de chasse éternelle ».

3-Conclusion :

Une première remarque semble s'imposer : si les adultes fournissent des réponses plus longues que les enfants (peut-être parce que ces derniers considèrent qu'à une question on répond par une phrase ?), 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.

Une première lecture des transcriptions des 'réactions à chaud' de chaque groupe de lecteurs montre une différence importante entre d'une part les enfants et d'autre part les adultes. Même chez les enseignants reçus au Capes ou à l'agrégation de Lettres Modernes (groupe PLC 2), les réactions au texte lu sont beaucoup moins abondantes que chez les élèves de CM. De plus, elles sont souvent assez superficielles chez les adultes. Comment l'expliquer ? Certes, les enfants n'ont pas la 'pudeur' des adultes qui empêche d'exprimer publiquement ce qu'on ressent, ce qu'on pense, sans l'avoir contrôlé. Les enfants des trois classes de notre échantillon sont habitués à travailler en 'lecture littéraire'. Ils n'ont pas la représentation selon laquelle 'il y aurait quelque chose à dire sur le texte, quelque chose d'unique et fondamental, et tout le reste ne serait qu'approximations voire erreurs'. Cette représentation est sans doute largement partagée par les adultes, étudiants comme enseignants, littéraires comme scientifiques. Elle vient certainement de la formation reçue, en collège, en lycée, voire à l'Université pour les littéraires. Cette explication nous semble cependant insuffisante. Elle est à reprendre.

Ce travail est à poursuivre, il est en cours. Parmi les tâches prioritaires concernant le matériau recueilli, on peut étudier tout d'abord, pour chaque lecteur, ou tout au moins pour certains où cela s'avèrerait assez significatif, son 'expérience de lecture' à propos de *Construire un feu*. Il serait sans doute également intéressant de pouvoir relier d'une part le cas de chaque enfant (la construction de sa compréhension) avec ses interventions propres pendant le moment de 'réactions à chaud', et d'autre part avec la première construction collective que constitue ce moment de 'réactions à chaud'. Nous avons travaillé principalement sur la lecture des enfants, et la plus grosse partie du travail de comparaison enfants / adultes reste à faire. Quant aux différences étudiants / enseignants, voire littéraires / scientifiques, le chantier est ouvert. Notre matériau devrait nous permettre de poser quelques jalons sur cette piste.

Bibliographie

Texte d'étude :

- London, J. (29/05/1902). « To Build a Fire », *The Youth's Companion* : Boston, USA.
- Lynch, J. (1904). *Three Years in the Klondike*. Londres : Edward Arnold.
- London, J. (décembre 1905). *L'Amour de la vie*, *Mac Clure's Magazine*.
- London, J. (1907). *La Fin de Morganson*.
- London, J. (août 1908). « To Build a Fire », *The Century Magazine*.
- London, J. (1910). *The Lost Face*. New York : Mac Millan.
- London, J. (juin 1924). « *Construire un feu* », *La Peste écarlate*, Crès.
- Guevara, Che. (1967). *Souvenirs de la guerre révolutionnaire*. Paris : Maspero
- London, J. (1977). *Construire un feu*, 10/18, (éd de Francis Lacassin).
- London, J. (1995). *Construire un feu*, Actes Sud, (version choisie).
- London, J. (1997). *Construire un feu*, Actes Sud Junior, (illustré).
- London, J. *Construire un feu*, Mille et une nuits.

Divers :

- De Beudrap, A.R. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement*. CRDP Pays de la Loire.
- Brunn, A. (2001). *L'Auteur*, Corpus, GF Flammarion.
- Chamarat, G. & Goulet, A. (1996). *L'Auteur*, Colloque de Cerisy, 1995 Caen : PU.
- Charles, M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris : Seuil.
- Compagnon, A. *L'Auteur*, cours Sorbonne.
- Compagnon, A. (1998). *Le Démon de la théorie*. Paris : Seuil.
- Dufays, J.L. (1996). *Pour une lecture littéraire*, De Boeck-Duculot.
- Eco, U. (1987). *Apostille au Nom de la rose*. Paris : Le Livre de Poche.
- Eco, U. (1995). *Les Limites de l'interprétation*. Paris : Le Livre de Poche.
- Eco, U. (1995). *Lector in fabula*. Paris : Le Livre de Poche.
- Eco, U. (2002). *De la littérature*. Paris : Grasset.
- Goulet, A. *Le littéraire, qu'est-ce que c'est ?* Caen : P.U.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris : PUF.
- Jouve, V. (2005). *L'Expérience de lecture*. Paris : Editions l'Improviste.
- Lebrun, M. (2004). 'Didactique de la lecture et de l'écriture littéraires', Skholê.
- Montalbetti, C. (2001). *La Fiction*. Paris : Corpus, GF Flammarion.
- Piégay-Gros, N. (2002). *Le Lecteur*. Paris : Corpus, GF Flammarion.
- Rabau, S. (2002). *L'Intertextualité*. Paris : Corpus, GF Flammarion.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : P.U.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier.

Annexe : Petite chronologie

- Août 1897 : Jack London s'embarque pour l'Alaska. Il participe à la ruée vers l'or du Klondike
 - Juin 1898 : il rentre à San Francisco
 - Juillet 1898 : un certain Jeremiah Lynch, ancien sénateur de Californie, arrive à Dawson
 - 18 novembre 1898 : un chercheur d'or remonte le Klondike pour se rendre à sa mine ; il se mouille les pieds et ne parvient pas à faire un feu, il meurt de froid. Jeremiah Lynch consigne le fait divers.
 - 1902 : Jack London lit dans la presse californienne des bonnes feuilles d'un ouvrage qui paraîtra deux ans plus tard, et où Jeremiah Lynch évoque ses souvenirs.
- Jack London a abondamment écrit sur l'Alaska en général et sur la vie des chercheurs d'or en particulier. On peut recenser 5 romans, plus de 70 nouvelles, une pièce de théâtre, un poème, une quinzaine d'articles, et de nombreuses lettres.
- A la demande du directeur d'un magazine pour adolescents, *The Youth's Companion*, Jack London publie une première version de *Construire un feu* : le texte occupe environ 10 pages (édition de poche, soit guère plus du tiers de la seconde version, celle que nous avons utilisée : 26 pages), le personnage du chien n'apparaît pas, le mineur porte un nom, il s'appelle Tom Vincent, l'histoire se termine bien : le héros se sort sain et sauf de l'aventure. Il semble que cette happy end aurait été imposée à London par l'éditeur.
- 1904 : l'ouvrage de Lynch, *Trois ans au Klondike* paraît en volume. L'anecdote qui nous intéresse occupe deux courtes pages.
 - Décembre 1905 : Jack London reprend le thème dans la nouvelle *L'Amour de la vie*, qu'il publie dans le *Mac Clure's Magazine*
 - Mars 1907 : il publie *La Fin de Morganson*, nouvelle variation sur le même thème, décidément obsédant pour lui.
 - 1908 : publication de la seconde version de *Construire un feu*, la version adulte, celle que nous avons utilisée et qui est proposée par la liste ministérielle : le personnage n'a plus de nom (on l'appelle simplement « l'homme »), il est accompagné d'un chien, il meurt.
 - Janvier 1924 : sur son lit de mort, Lénine se fait lire et relire par sa femme des récits de Jack London, particulièrement *L'Amour de la vie*, qu'il entend deux jours avant sa mort.
 - 1929 : Claude Autant-Lara tourne dans les Vosges un film d'après *Construire un feu*. Ce film est intéressant pour l'histoire du cinéma, car Claude Autant-Lara a utilisé un dispositif révolutionnaire, tout nouveau, « l'hypergonar » du professeur Chrétien : cet appareil d'optique permettait l'enregistrement et la projection de plusieurs scènes sur la même image de pellicule

24.36. Claude Autant-Lara en fut le premier et le seul utilisateur : la Paramount acheta le procédé, le laissa enfoui pendant trente ans, et ne le ressortit que pour le Cinémascope. C'est principalement pour la scène du souvenir de l'anecdote du personnage qui tue un jeune bœuf, tournée par le cinéaste, qu'il fut utilisé.

– 5 décembre 1966, Che Guevara, blessé et encerclé par les troupes du dictateur Battista, en Bolivie, écrit dans son journal : « Je me suis mis à penser à la meilleure façon de mourir en cette minute où tout semblait perdu. Une vieille histoire de Jack London me revint à l'esprit, où le héros appuyé contre un tronc d'arbre, se dispose à terminer sa vie dans la dignité, se sachant condamné à mort par congélation dans les régions glacées de l'Alaska. C'est la seule image dont je me souviens » (*Souvenirs de la guerre révolutionnaire*, Maspero, 1967, p.26). Che Guevara mourra ce même jour.