



HAL
open science

La séance sur l'extrait : lire un texte ou lire une œuvre ?

Maité Eugène

► To cite this version:

Maité Eugène. La séance sur l'extrait : lire un texte ou lire une œuvre ?. Louichon, B. (dir). Pratiques d'enseignement de la littérature en cycle 3, le projet TALC, Peter Lang, pp.46-69, 2020. hal-03774444

HAL Id: hal-03774444

<https://hal.science/hal-03774444>

Submitted on 23 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 1 : La séance sur l'extrait : lire un texte ou lire une œuvre ?

Maïté Eugène

« Je ne fais pas ou très peu d'étude d'extraits ou alors pour les mettre en lien avec quelque chose [...]. Mais à travers le roman, je vais étudier le roman, faire des sauts de chapitres ou étudier le début ou la fin. Si on en prend un, on va essayer de sortir de l'extrait » (auto-confrontation, classe 13).

Les programmes de cycle 3 invitent les enseignants à faire lire à leurs élèves 4 œuvres de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine en CM2, 3 œuvres de littérature de jeunesse et 3 œuvres du patrimoine en 6^e. Pour certaines des six entrées thématiques, ils distinguent des œuvres à lire en intégralité et des extraits qui complètent la lecture intégrale. Ainsi, une double partition se dégage entre lecture intégrale et lecture d'extraits qui paraissent donc pensées comme deux modalités de lecture et d'étude différentes. Pourtant, si l'on examine le reste du programme et les documents d'accompagnement, aucune précision n'est apportée pour éclairer la spécificité de chacune d'entre elles, souvent confondues¹. O. Dezutter et C. Morissette (2007) ont pourtant montré, dans le contexte québécois, que les enseignants assignaient des finalités différentes à l'étude d'extraits et à l'étude d'œuvres. La première est tournée vers l'acquisition de compétences linguistiques et cognitives, quand la seconde est associée à des finalités psychoaffectives.

Dans le cadre de la recherche TALC, il nous a semblé intéressant d'apporter notre contribution à un champ de recherche en développement (Belhadjin et Perret, 2019) en observant comment les enseignants allaient ou non articuler l'étude d'extrait et l'étude d'œuvre. Rappelons que dans notre protocole, les chercheurs imposaient un extrait choisi par leurs soins dans une œuvre qu'ils mettaient à disposition de la classe sous la forme d'une série de livres. L'extrait imposé est-il pensé et travaillé dans son articulation avec l'œuvre (lue ? étudiée ?) ? Ou est-il utilisé comme un texte autonome ? Ou est-il reconfiguré au sein d'un groupement de textes ?

I. Cadrage théorique

Sur la question de l'extrait, l'article de Pierre Kuentz (1972) apparaît fondateur. Mettant en évidence différentes opérations qui composent le processus d'extraction, il définit l'extrait comme le produit de ce processus révélant certains enjeux de cette extraction. Ces opérations (sélection, traduction, extraction, canonisation) ne sont évidemment pas neutres et A. Belhadjin et L. Perret (2019) montrent comment, par l'extrait, « l'école fabrique une littérature scolaire ». Si l'extrait donne à voir une œuvre, il n'en donne à voir qu'une parcelle, choisie. Aussi, on a pu critiquer l'extrait, qui tout en contribuant à classiciser certaines œuvres (Viala, 1992), en construit une image déformée, et préconiser, dès lors que les livres étaient disponibles, la lecture

¹ Exemple de ce genre d'indistinction : « une même œuvre ou un ensemble de textes peuvent relever de deux entrées [thématiques au programme] différentes. Cette œuvre et ces textes sont alors travaillés de deux manières différentes, en fonction des questionnements propres à chaque entrée ». Programmes de cycle 3, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

des œuvres². J. Babin (2019) rend précisément compte du débat qui opposait, dans les années 1970, les tenants de l'œuvre aux défenseurs de l'extrait. Mais malgré les critiques, l'extrait possède suffisamment d'atouts pour se maintenir à tous les niveaux de l'enseignement. Taillé pour la classe et compatible avec la durée d'une séance, il est un support d'enseignement extrêmement puissant : il permet aussi bien de répondre à des objectifs cognitifs, méthodologiques et linguistiques que de transmettre des savoirs littéraires. Par ailleurs, quelle que soit l'image de l'œuvre qu'il donne, c'est souvent grâce à lui, et parfois uniquement, que de nombreuses œuvres sont connues et, par lui, qu'elles sont étudiées. Ainsi, l'extrait peut aussi bien être pensé comme un objet autonome, l'extrait sans l'œuvre, que comme la partie d'un tout, l'extrait de l'œuvre (Louichon et Eugène, 2020). Relier ou non l'extrait à son œuvre dépend des apprentissages visés qui déterminent les choix didactiques. Lorsque l'extrait est considéré comme un « microcosme où se retrouvent les éléments du macrocosme » (Veck, 1997 : 16), la délicate question de l'articulation de la saisie du détail et de l'ensemble se pose : comment articuler étude de l'extrait et étude de l'œuvre ? Les didacticiens de l'œuvre, notamment au moment de l'apparition de la notion d'œuvre intégrale dans le secondaire, ont soulevé la difficulté de cette tâche en cherchant à éviter trois dérives, pointées par G. Langlade (1991) : la lecture monumentaliste qui consiste, en particulier pour les œuvres patrimoniales, à traverser l'œuvre comme un musée en admirant, par les extraits, toujours les mêmes, quelques-unes de ses pièces maîtresses ; la lecture instrumentaliste, dans laquelle l'extrait est au service de l'étude d'outils de l'analyse littéraire ou de la langue ; la lecture documentaliste où l'œuvre est réduite à ce qu'elle dit d'une époque ou d'un auteur. L'articulation entre extrait et œuvre, qui animait peu le débat dans les années 1970 entre partisans de l'œuvre et défenseurs de l'extrait (Babin, 2019), nous semble devenue centrale, comme en témoigne le colloque « L'œuvre et l'extrait, lire la littérature à l'école » des 21 et 22 novembre 2019.

Aussi, il nous a semblé intéressant, dans le corpus TALC, de voir si l'extrait était saisi dans son rapport à l'œuvre ou plutôt comme un objet autonome.

II. Méthodologie

Au niveau méthodologique, étudier le rapport extrait/œuvre n'est pas sans difficultés. Nous avons choisi, pour étudier le rapport, ou l'absence de rapport, entre œuvre et extrait, de traquer au sein des séances observées les jeux de va-et-vient entre l'ensemble et la partie qui peuvent se situer aussi bien :

- au niveau de l'histoire, pour le conte et le roman : rappel des épisodes précédents, anticipation (geste de rappel et d'anticipation, Aeby Daghé, 2014), étude des personnages (caractérisation, évolution, relation).
- au niveau de la construction de l'œuvre : étude du récit et en particulier de la narration pour le roman ou le conte, étude de la composition du recueil ou de la structure de la pièce.
- au niveau axiologique et symbolique : thématiques abordées, enjeux et visées de l'œuvre, étude de motifs récurrents et significatifs.

Ces indicateurs ont néanmoins leur limite : caractériser le personnage à un instant t de l'histoire, dans et par l'extrait, est-ce vraiment étudier l'œuvre si cette caractérisation n'est pas mise en rapport avec d'autres moments et une éventuelle évolution ? Repérer un point de vue peut servir l'étude de l'œuvre si en est tirée une signification, au contraire, on peut penser, avec Langlade, qu'il la dessert si l'outil devient une fin. Il est donc nécessaire d'être vigilant à ce qui est fait

² On pense notamment au Manifeste des Charbonnières paru en 1969.

d'un élément repéré dans et par l'extrait, afin de considérer si l'œuvre est prise en compte ou non.

De surcroît, nous nous intéresserons à la présence de l'œuvre dans la classe : présence matérielle par le livre (ou son absence) dans la classe et présence dans le discours. Les mots utilisés par les enseignants (mention de l'auteur et/ou du titre de l'œuvre, termes pour désigner la partie et le tout : extrait ou texte / œuvre, livre, roman, conte, pièce de théâtre, recueil de poèmes...) ont constitué le point de départ de cette étude et se sont révélés une piste particulièrement féconde, comme nous le verrons par la suite.

Dans ce chapitre, 13 enseignants du groupe TALC (sur 19) ont fait l'objet de notre attention.

Genres	Titres	Niveaux	Classes
Conte	<i>La Belle et la Bête</i>	CM	18
		6 ^e	19
Roman	<i>Le Royaume de Kensuké</i>	CM	15
		6 ^e	13
		6 ^e	14
	<i>Rêves amers</i>	CM	16
		CM	17
Poésie	« Fraternité », <i>Sans Frontières fixes</i>	CM	7
		CM	8
		CM	9
Théâtre	<i>Le Petit chaperon Uf</i>	CM	4
		6 ^e	1
		6 ^e	3

Le choix a été fait de ne pas inclure la bande-dessinée à notre étude car l'extrait choisi couvrait l'ensemble d'une nouvelle qui pouvait être considérée davantage comme un texte autonome que comme un extrait. Le même choix aurait pu être fait pour le poème « Fraternité » du recueil *Sans frontières fixes*, néanmoins l'analyse de ces séances a montré leur singularité dans l'objet de cette recherche, ce qui nous a poussée à les conserver. Aussi, le poème sera considéré ici comme l'extrait de la partie du recueil.

III. Résultats

Lorsqu'on écoute les mots utilisés par les enseignants pour évoquer la partie ou le tout, on peut être surpris par le décalage entre les mots des chercheurs et ceux des enseignants. En effet, quand le chercheur parle d'« œuvre » et d'« extrait », l'enseignant utilise beaucoup plus volontiers les termes « livre » (191 occurrences contre 6 pour œuvre) et « texte » (398 occurrences contre 61 pour extrait³) pour évoquer son travail, que ce soit en classe ou en entretien. Cette dissonance entre le langage de l'enseignant et celui du chercheur nous semble particulièrement intéressante à interroger. Le mot « œuvre » est extrêmement polysémique et

³ Ces nombres s'appuient sur l'analyse de 19 verbatims de classes et d'auto-confrontations.

nous nous attacherons essentiellement au troisième sens du mot tel qu'il apparaît dans la définition donnée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL] : « composition [...] où la mise en forme des matériaux, l'utilisation de la technique tendent à communiquer la vision personnelle de l'artiste en suscitant une émotion esthétique ». Cette définition rend compte de l'articulation entre un travail de la forme et un regard particulier sur le monde, pour former un ensemble propice à susciter l'émotion. Le livre est défini par le même dictionnaire comme « un assemblage de feuilles, en nombre plus ou moins élevé, portant des signes destinés à être lus ». Alors que le premier terme insiste sur la valeur esthétique, le second met en avant le support matériel et son déchiffrement. Le terme « extrait », quant à lui, rappelle l'opération de sélection et d'extraction (Kuentz, 1972) que le fragment a subi (« fragment ou ensemble de fragments d'une œuvre écrite, choisis pour en caractériser le contenu ou l'esprit » CNRTL). On retrouve ici l'adage « pars totalis » (Kuentz, 1972) qui veut que la partie révèle quelque chose du tout, alors que le terme de texte (« suite de signes linguistiques constituant un écrit ou une œuvre » CNRTL) « masque l'extrait et les processus d'extraction » (Denizot⁴, 2019 : 15). Les mots utilisés par les enseignants révèlent-ils une autonomisation de la partie ?

Pour étudier quelles relations entre l'œuvre (disponible) et l'extrait (imposé) les séances menées sur l'extrait par les 13 enseignants de TALC construisent, nous décrirons tout d'abord les choix opérés par les enseignants de travailler uniquement l'extrait imposé ou d'étudier l'œuvre complète, ou au moins de la faire lire, intégralement ou en partie. En effet, on peut faire l'hypothèse que la relation entre l'extrait et l'œuvre dépend des modalités de lecture et d'étude que les enseignants ont choisies. Les enseignants qui se saisissent de la possibilité, laissée libre par la recherche, d'étudier l'œuvre, ou au moins de la faire lire, confèrent-ils à la totalité une place plus importante, lors de la séance consacrée à la partie, que ceux qui préfèrent étudier l'extrait de façon isolée ?

1. La relation extrait / œuvre au regard des modalités de lecture et d'étude choisies par les 13 enseignants.

Pour chercher à comprendre comment s'articule la relation extrait / œuvre, il semble important d'observer si les enseignants à qui l'on impose un extrait et à qui l'on confie parallèlement une série de livres s'orientent plus volontiers vers l'étude d'un texte isolé ou vers celle d'un extrait dont ils étudient ou font lire l'œuvre.

- Présentation des choix des 13 enseignants

Lecture intégrale de l'œuvre		Lecture partielle de l'œuvre			Total
Lecture autonome en amont de l'étude ⁵	Lecture suivie ⁶	Lecture de morceaux choisis (sous forme de parcours linéaire	Lecture de morceaux choisis sous forme de	Lecture exclusive de l'extrait imposé	

⁴ N. Denizot montre aussi que le terme « texte » est largement préféré à celui d'« extrait » dans les manuels scolaires.

⁵ Dans cette situation, les élèves lisent seuls à la maison l'œuvre, étudiée en classe une fois cette lecture accomplie ou du moins censée l'être. L'étude est une relecture de l'œuvre.

⁶ Dans cette situation, l'œuvre est lue en dévoilement progressif. L'étude accompagne la lecture.

			dans l'œuvre) ⁷	florilège (recueil) ⁸		
Etude de l'œuvre complète	1	5	2	1	-	9
Pas d'étude de l'œuvre	-	-	-	2	2	4
		6		7		13

Au niveau de la lecture

On observe une répartition assez équitable entre le choix de faire lire intégralement l'œuvre et celui de n'en faire qu'une lecture partielle. La modalité de lecture privilégiée est la lecture suivie (5/6). Cette modalité traditionnelle de lecture et d'étude, qui tire son origine des « textes suivis » (IO, 1890), reste fortement ancrée dans les pratiques, en particulier en CM (4 CM / 1 en 6e). Une seule enseignante, en 6^e, a donné à lire l'œuvre en amont de l'étude. C'est majoritairement le roman ou le conte (5/6) qui est lu en intégralité.

Au niveau de l'étude

Les enseignants ont choisi de faire étudier l'œuvre intégralement (9/13 enseignants) : certains parmi eux consacrent une séquence à l'œuvre dans laquelle le titre de l'œuvre se confond avec le titre de la séquence, d'autres intègrent l'étude de l'œuvre à une séquence dont le titre s'inscrit nettement dans une thématique des programmes du cycle 3 (ex : l'aventurier, le monstre). Si on interroge le rapport lecture/étude de l'œuvre, on voit que tous les enseignants qui ont donné à lire intégralement l'œuvre, en ont également fait l'étude. La modalité la plus fréquente d'étude et de lecture est la lecture suivie (5/6 : quatre enseignants de primaire et une enseignante du secondaire qui a choisi d'accompagner pas à pas ses élèves dans la lecture du conte *La Belle et la Bête*). Deux enseignants (l'un en 6^e pour *Le Royaume de Kensuké*, l'autre en CM pour *La Belle et la Bête*) se sont appuyés sur un parcours de lecture étudiant et faisant lire quelques extraits de l'œuvre sans que les passages intermédiaires ne soient à lire.

Sur les 4 enseignants n'ayant pas travaillé l'œuvre complète, deux enseignants (sur trois) étudiaient le poème « Fraternité » ; ils ont néanmoins fait lire d'autres extraits/poèmes de l'œuvre ; deux autres ont travaillé l'extrait sans lecture ni étude de l'œuvre : cela concerne deux enseignantes⁹ à qui l'extrait du *Petit chaperon Uf* avait été proposé.

- Justifications des choix

Les raisons évoquées par les enseignants pour justifier ces choix n'ont pas toutes pu être collectées. On peut néanmoins regrouper celles qui ont été avancées en trois catégories. La première est pragmatique : deux enseignants avouent que les occasions sont trop rares d'avoir une série de livres, qui plus est neufs, pour ne pas laisser échapper celle-là. Le support matériel joue à plein :

Je viens de réaliser que j'aurais pu ne travailler que l'extrait, mais ça ne m'a pas du tout effleurée [...]. Je suis partie dans la lecture de l'ouvrage mais vu la longueur de l'extrait, j'aurais pu travailler

⁷ Dans cette situation, l'enseignant a choisi quelques extraits de l'œuvre qu'il fait lire et étudier à ces élèves en parallèle. Ces extraits construisent un parcours dans l'œuvre.

⁸ Cette situation est assez proche de la précédente mais la singularité du recueil de poèmes nous a invitée à préférer au mot « parcours » le mot « florilège » car si les extraits du parcours suivent l'ordre du récit, le florilège ne respecte pas nécessairement l'ordre des poèmes dans le recueil.

⁹ Signalons que l'une d'entre elles a déclaré vouloir étudier la pièce en intégralité plus tard dans l'année.

que l'extrait. Et j'aime bien faire ça parce que souvent ça leur donne envie de le lire en entier aussi.
– Alors qu'est-ce qui t'a conduit à procéder tout autrement ? – J'avais les livres [...]. C'est rare en fait qu'on réussisse à avoir une série de livres qu'on a envie travailler [...]. Les fonds de roulement pour les écoles ou même ce qu'on a dans l'école c'est parfois des livres un peu vieillot – y en a plein qui sont sympas – mais c'est pas évident d'avoir une série de livres. (auto-confrontation, classe 15)

La deuxième est liée au goût des enseignants. Certaines affinités expliquent qu'ils choisissent d'étudier une œuvre en intégralité ou qu'ils préfèrent s'y arrêter moins longuement (« Je ne suis pas friande des contes » propos tenus lors de la formation, classe 18 ; « Je ne me serais pas vu ne faire qu'un extrait du livre, il est trop intéressant pour ne pas le faire de A à Z » auto-confrontation, classe 17).

La troisième raison est didactique : l'œuvre peut être jugée trop difficile pour être lue ou étudiée intégralement avec la classe concernée (« Ce n'est pas du tout un texte que j'aurais choisi pour le faire en 6^e parce que, pour moi, en tant qu'enseignante de lettres, c'est très frustrant de le faire en 6^e parce que les principaux ressorts littéraires de ce texte, je ne peux pas les exploiter avec mes élèves parce qu'ils ne les perçoivent pas », auto-confrontation, classe 3), ou le moment d'étude, en partie contraint par la recherche, peut ne pas s'accorder à la progression annuelle choisie par l'enseignant.

Le tableau montre que les enseignants ont majoritairement choisi d'étudier avec leurs élèves l'œuvre complète (9/13), ce choix implique-t-il qu'une large part soit faite à l'œuvre lors de l'étude de l'extrait ?

- Comparaisons :

Une même modalité – des rapports extraits / œuvres différents

Les deux enseignants de CM qui ont travaillé sur le roman *Rêves amers* ont tous deux opté pour la même modalité d'étude de l'œuvre : la lecture suivie. Pourtant, les séances respectives consacrées à l'étude de l'extrait accordent une place bien différente à l'œuvre si l'on en juge par les jeux de va-et-vient entre la partie et le tout dans leur séance. En effet, dans la classe 17, une phase de tissage assez longue (7 min) durant laquelle les élèves rappellent les épisodes précédents ouvre la séance. Après la lecture de l'extrait, les élèves sont invités à étudier l'évolution du personnage principal, Rose-Aimée. En s'appuyant sur un court portrait du personnage qu'ils avaient brossé lors de l'étude du début de l'œuvre, ils doivent relever dans l'extrait les éléments qui montrent que Rose-Aimée a changé. À plusieurs reprises, l'enseignant leur rappelle : « il faut voir la différence entre la Rose-Aimée du chapitre 1 et celle du chapitre 3 ». Cette consigne implique que les élèves articulent deux épisodes du roman. L'activité de relevé concerne l'extrait imposé mais ne trouve son sens que par rapport au début de l'œuvre. La séance cherche donc bel et bien à tisser des liens entre extrait et œuvre. Dans la classe 16, en revanche, les élèves s'engagent dans la lecture du chapitre 3 sans qu'un rappel de récit ne soit réalisé. Ils sont ensuite amenés à lever des difficultés lexicales avant de dégager diverses entrées possibles pour étudier l'extrait. Ainsi sont mis en évidence six thèmes que les élèves, qui se voient confier un extrait de l'extrait par groupe, explorent (les sans-abris ; la rencontre avec Lisa ; les émotions des personnages ; les événements ; les lieux ; la comparaison entre Lisa et Rose-Aimée). Si ces différentes entrées brassent des enjeux fondamentaux de l'œuvre (l'injustice, la solidarité, les droits de l'homme), elles ne construisent que très rarement dans la séance des passerelles entre l'extrait et le reste de l'œuvre. Les élèves en restent aux aspects factuels voire anecdotiques du chapitre 3 :

Ens : Qu'est-ce qu'on peut apprendre là, sur les lieux ? Ou sur ce moment ?

Élève : Bah qu'à Port-au-Prince, la nuit, il y a des lumières, la nuit.

Ens : Qu'est-ce qu'on apprend sur ces lieux ? Rayan ?

Élève : Il y a des flambeaux.

et l'enseignant renseigne les catégories sélectionnées : « où est-ce que moi je pourrais écrire quelque chose ? », « est-ce qu'on peut remplir des cases, par exemple sur les personnages ? ». Dans cette séance, les problématiques de l'œuvre semblent arriver presque accidentellement, sans être l'objet du travail sur l'extrait ou l'enjeu de la séance :

Ens : Est-ce qu'il y en avait pas d'autres [personnages] ?

Élève : Si, les artisans.

Ens : Des artisans. Je vais le noter. Je le note où ?

Élève : Dans les personnages.

Ens : Dans les personnages, on est d'accord. Ok. **M, tu veux rajouter quelque chose ?**

Élève : Il y a aussi des enfants qui mentent.

Ens : Ah ! Donc **c'est quand même pas rien ça** ! Tu peux répéter s'il te plaît.

Élève : On lit dans le texte aussi « des enfants qui mentent ».

Ens : Alors, **au passage**, là, les personnages, les enfants qui mentent, en un mot, comment tu peux le dire ? Ou peut-être en deux mots. [...] Ce sont des enfants mendiants. Est-ce que je peux pas aussi rajouter des choses sur, là au niveau des événements ou au niveau de ce qui se passe autour du personnage principal ? Qu'est-ce qu'elle voit cette Rose-Aimée ?

Élève : Des enfants qui mentent.

Ens : D'accord, donc ça, il s'agit bien d'actions qui se déroulent autour du personnage, oui ? Donc, autour, qu'est-ce que je peux écrire ? Je marque qu'il y a des mendiants, des enfants mentent. Cette chose-là, les enfants qui mentent, ça parle à la fois de personnages mais ça parle aussi d'actions qui se déroulent autour de notre personnage principal, d'accord ?

Cet exemple montre que la préoccupation essentielle de la séance semble davantage de renseigner les différentes catégories (ici, faut-il mettre les enfants mendiants dans la catégorie « personnages » ou dans la catégorie « événements » ?) que d'interroger la symbolique de l'œuvre. Les deux enseignants qui ont travaillé sur le même extrait de *Rêves amers* proposent une même activité à leurs élèves, un relevé d'indices, mais le premier est orienté vers une saisie de l'œuvre, ce qui n'est pas le cas du second.

Une modalité différente – des rapports extraits / œuvres inversés

Les enseignantes qui ont travaillé sur *La Belle et la Bête* ont fait des choix différents : l'une, en 6^e, fait lire et étudier l'œuvre pas à pas en lecture suivie, dans une séquence sur le monstre, l'autre, en CM, a préféré proposer un parcours dans l'œuvre en s'arrêtant sur quatre extraits sans que l'œuvre ne soit lue intégralement. Les deux enseignantes consacrent à la séance de l'extrait imposé une première phase de tissage qui permet de situer l'extrait avant son étude. L'extrait est bien pensé dans le début de la séance comme une partie d'un ensemble révélé petit à petit. Chez l'enseignante de CM, d'autres activités continuent de composer ce tissage entre œuvre et extrait. Au début et à la fin de sa séance, elle interroge les élèves sur la symbolique d'un motif, la rose. Lors de son auto-confrontation, elle explique que l'activité est proposée « par rapport aux liens futurs qui vont unir la Belle et la Bête », pour « préparer à la transformation des liens entre les personnages mais aussi la transformation de la Bête en tant que futur époux et travailler sur la dualité de la Bête concernant sa bestialité et son aptitude à tomber amoureux d'une femme » (auto-confrontation, classe 18). Il est significatif que cette enseignante emploie quinze fois le terme « extrait » lors de sa séance et sept fois devant le chercheur (phénomène suffisamment rare dans l'ensemble de notre corpus pour être signalé). De même, elle rappelle deux fois titre et auteur de l'œuvre devant ses élèves. À contrario, l'enseignante de 6^e ne rappelle jamais l'origine de l'extrait, terme qu'elle n'utilise d'ailleurs ni en classe ni en auto-confrontation, lui préférant le mot « texte ». Elle propose d'abord un

exercice à trous : une partie des mots de l'extrait imposé photocopié ont été ôtés et les élèves doivent le compléter en choisissant un vocabulaire adéquat. Cet exercice n'engage pas la saisie globale de l'œuvre car il s'agit essentiellement d'un travail de compréhension de l'extrait comme le confirme l'enseignante en auto-confrontation et de réinvestissement du champ lexical de la peur étudié lors d'une séance précédente. La seconde activité, caractériser la Bête, pourrait se prêter à une prise en compte de l'œuvre – les élèves la connaissent, par le biais des adaptations sans l'avoir encore lue intégralement – mais de façon assez paradoxale l'enseignante refuse que les élèves fassent appel à leur connaissance de l'œuvre dans la mesure où celle-ci n'est pas liée à leur lecture (ils n'en sont qu'au début de l'œuvre de Madame Leprince de Beaumont) mais à leur connaissance des réécritures de l'œuvre et notamment du film de Walt Disney (« le vrai film », d'après une élève). Aussi le portrait que la classe brosse du personnage est enfermé dans l'extrait et, alors même qu'il engage la suite de l'œuvre (la Bête n'en est pas vraiment une, c'est un homme ensorcelé et les élèves le savent), la classe se voit refuser toute référence à ce savoir : « C'est un prince, la Bête. – Mais ça tu l'sais pas au début. – Mais si. – Tu ne le sais pas. On fait comme si tu n'le savais pas d'accord ? On fait comme si ». L'extrait est étudié comme s'il était déraciné de l'œuvre patrimoniale dont on doit taire sa connaissance ; il est transformé en texte autonome, pris dans une lecture scolaire, fictive, qui nie la spécificité de l'œuvre patrimoniale (Louichon, 2015a) et la réalité de la lecture dans ses frontières entre lecture et non-lecture. De façon paradoxale, l'enseignante qui ne fait pas lire l'œuvre en entier à ses élèves tisse des liens plus étroits entre œuvre et extrait dans sa séance que l'enseignante qui fait lire l'œuvre à ses élèves. Le parcours dans une œuvre en dit ici plus de l'œuvre, peut-être justement parce qu'il s'agit de combler les trous de la non-lecture, que la lecture suivie, contrainte par la progression des ensembles à lire, qui atomise l'extrait de l'œuvre dont il ne faut pas déflorer la suite.

À travers ces deux exemples, on voit que la modalité de lecture et/ou d'étude ne peut expliquer les relations extrait/œuvre telles qu'elles apparaissent dans les séances observées. Une même modalité de lecture et un type d'activité similaire n'impliquent pas une égale prise en compte de l'œuvre à travers l'extrait. Une lecture de l'œuvre plus lâche (un parcours de lecture contre une lecture suivie) ne conduit pas à un rapport œuvre/extrait plus distant, au contraire. Bien plus que les modalités de lecture et/ou d'étude de l'œuvre, ce sont les fonctions que l'étude de l'extrait endosse et les objectifs que l'enseignante poursuit qui déterminent les relations extrait/œuvre dans notre corpus de travail.

2. La prégnance des objectifs dans la relation extrait/œuvre

Si les enseignants assignent souvent un objectif essentiel à l'étude de l'extrait dans leur fiche de préparation, les auto-confrontations révèlent parfois non seulement des enjeux différents mais aussi des enjeux variables selon les phases d'une même séance voire même des enjeux multiples durant une même phase. À cet égard, c'est bien à un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton-Soulé, 2009) que correspond la pratique enseignante. Au sein d'une séance, les relations entre l'extrait étudié et l'œuvre sont souvent mouvantes : elles se resserrent, se transforment et se distendent rendant la tâche bien complexe pour la chercheuse. De plus, il n'est pas rare qu'entre l'objectif déclaré et la pratique observée, s'affirme une relation différente entre l'extrait et l'œuvre. La classification présentée ci-dessous rend compte, tant bien que mal, des relations observées mais il faut garder à l'esprit qu'elles n'ont rien de figées au cours d'une même séance et qu'on a surtout tenté de mettre en évidence quelques relations saillantes.

- Une relation d'autonomie (relation exclusive)

L'extrait au service d'objectifs méthodologiques

L'extrait, par sa brièveté, permet à la classe de regarder le texte dans le détail. Une enseignante affirme à cet égard que le texte a été « décortiqué ». Par-là, il faut comprendre que sa classe de

CM a cherché, dans l'extrait du *Royaume de Kensuké* imposé, à justifier chacune de ses propositions sur l'état d'esprit du personnage par le relevé d'une phrase dans le texte. Ce relevé d'indices, qui est une activité relativement fréquente dans notre corpus, peut servir la compréhension du texte mais se présente aussi comme un objectif méthodologique en soi : « Je pourrais leur dire de justifier en reformulant, mais leur demander d'aller retrouver dans le texte à quel endroit [...] c'est dans le but de les aider au collège » (auto-confrontation, classe 15). D'autres séances visent à apprendre aux élèves à se justifier. À l'aide de différents supports (fiches d'activité, tableaux, colonnes), les élèves sont invités à copier les mots du texte ou à les surligner sur le photocopie qui reproduit le texte. L'extrait sort du livre pour rejoindre un artefact scolaire, le photocopie qui le décontextualise. Dans ces temps méthodologiques, peu importe que le texte soit extrait d'une œuvre particulière puisqu'il est désormais considéré, voire présenté, comme un espace clos, séparé de son ensemble, dans le périmètre duquel on cherche avant tout à prouver ce qu'on avance. L'essentiel est d'entrer dans une démarche rationnelle où la citation prend valeur de preuve dans la démonstration. On apprend à sélectionner, prélever des termes, et à se justifier. Ces relevés et classements sont au service de la compréhension de l'extrait mais interrogent rarement les significations de l'œuvre dans la mesure où ils appellent des réponses univoques comme l'a montré P. Demougin (1998) au sujet des manuels. L'œuvre est menacée de disparaître derrière l'enjeu méthodologique conféré à l'extrait.

L'extrait au service de savoirs techniques

Cette fonction instrumentaliste de l'extrait, Langlade (1991), se retrouve dans certaines séances observées, lorsque l'étude de l'extrait, dans la tradition rhétorique est au service de la découverte de techniques d'écriture, qu'il s'agira plus tard d'imiter, ou dans la découverte de techniques narratives. Dans une séance sur *Rêves amers*, on a vu un enseignant enseigner avec ses élèves différentes catégories. Ce relevé aboutit en fin de séance à la mise en évidence, par l'enseignant, de la notion de narrateur omniscient :

Ens : Alors, ce matin, moi, j'avais un but, en vous posant, en vous donnant tous ces, toutes ces entrées-là. Euh ... les lieux, les personnages, les personnages principaux, leurs émotions, les relations entre les personnages, ce qui se passe autour des personnages [...]. Comment ça se fait que dans un livre, on peut avoir, là, autant de, autant d'éléments ? [...] Qui est-ce qui parle ?

Elève : Le narrateur.

Ens : Le narrateur. Ce narrateur, vous avez vu qu'il est capable de nous parler d'Haïti, et puis d'une situation plus précise d'Haïti, on n'est pas sur la carte, on n'est pas sur toute la carte d'Haïti. Il est capable de nous parler de toutes les personnes qui sont dans la rue à ce moment-là de la nuit. Toutes les personnes, en tout cas, certains, certains, hein, d'un marché, d'artisans, vous avez dit, de touristes. Euh ... il est capable de revenir en arrière dans le temps et de nous parler de ce qu'ont fait les parents de Rose-Aimée. Il est capable de nous montrer, de nous dire ce que fait Rose-Aimée, qui va d'abord au marché, au port, puis à la cathédrale, qui retrouve Lisa. [...] Alors, ça, c'est un narrateur un peu particulier puisque ce narrateur, en fait, qu'est-ce qu'il sait dans le livre ?

Elève : Bah il sait tout.

Ens : Il sait tout. D'accord. Donc, c'est ce narrateur qui sait tout. Alors, après, en littérature, plus tard, on vous dira que c'est le narrateur omniscient. Omniscient, c'est celui qui sait tout. [...] Je voulais vous amener à, à vous faire comprendre qu'un narrateur omniscient est capable de raconter tellement de choses bah que finalement, dans cette séance, moi j'ai eu du mal à la gérer. On s'est (on sait ?) un peu tout, on s'est un peu perdu. (classe 16)

On comprend dès lors mieux pourquoi les thématiques centrales de l'œuvre de Maryse Condé que l'extrait abordait ne sont pas objets de discussion dans cette séance. L'enseignant visait ici un tout autre objectif. Les propos sur lesquels se terminent notre citation témoignent de la difficulté de cet enseignant d'articuler un savoir narratologique aux significations de l'œuvre et sans doute de sa déception en fin de séance : l'extrait au service de la découverte d'un outil narratologique, devenu une fin, escamote l'œuvre.

L'extrait au service de l'exploration d'un thème ou d'une figure littéraire

Trois enseignants dans notre corpus présentent l'extrait au sein d'un groupement de textes (GT) qui s'inscrit dans une thématique du programme du cycle 3 (domaine *Culture littéraire et artistique*). L'extrait du *Royaume de Kensuké* intègre un GT sur « l'aventurier », celui de *La Belle et la Bête* une séquence sur « le monstre » et celui du *Petit chaperon Uf* une thématique « résister au plus fort » dans trois classes de 6^e (classes 14, 19 et 1). On peut penser que l'inclusion de l'extrait dans une thématique qui soulève des questionnements axiologiques engagera la portée symbolique de l'œuvre perçue à travers l'extrait. Chez les deux enseignants qui ont fait le choix d'étudier plusieurs extraits de l'œuvre donnée à lire de manière cursive ou sous la forme d'un parcours littéraire, la séance observée n'entretient pourtant qu'un rapport distant à l'œuvre. En effet, l'extrait semble davantage servir une démonstration sur une figure préétablie (du monstre ou de l'aventurier) qu'un questionnement sur l'œuvre. C'est particulièrement visible dans une classe de 6^e qui travaille sur *Le Royaume de Kensuké*, comme en témoignent les questions de l'enseignant :

Ens : Alors on écoute, la question en fait, que je vais vous poser. Ici, c'est l'entrée dans l'aventure de Michael, hein, alors, pourquoi on peut dire que Michael c'est un aventurier rien que dans le passage qu'on vient de lire ensemble ? [...]

Ens : Je reviens à ma question. J'avais posé une question : à quoi on voit que Michael c'est déjà un aventurier ? Voilà ! Parce que ça c'est la question qui me tient à cœur. On vient d'en parler, il est sur une île déserte, c'est un aventurier déjà ! Qu'est-ce qui fait un aventurier ?

Élève : Ben il surmonte sa peur.

Ens : Il surmonte sa peur. Waouh, excellent ! Eh oui ! (classe 14)

L'enseignant cherche à fonder une définition de l'aventurier comme personnage qui surmonte ses émotions pour conquérir son nouvel environnement. Il le justifiera à plusieurs reprises en auto-confrontation : « selon moi, il [Michael, le personnage principal du roman] est un petit aventurier parce qu'il a compris, parce qu'il maîtrise, il organise son savoir, il lit en fait, il lit son environnement, il est capable de relier les choses entre elles » (classe 14). Pour cela, l'enseignant a choisi d'ôter la dernière phrase¹⁰ de l'extrait imposé qui, en plus d'être jugée angoissante (cf. chapitre 2) desservait une telle construction et surtout de taire la suite du roman (que les élèves ne connaissent pas encore) dans laquelle on voit pourtant que le jeune Mickael, incapable de trouver ni eau ni nourriture, ne doit sa survie qu'à l'intervention du vieillard japonais, Kensuké. La définition que donne l'enseignant de l'aventurier correspond assez mal à celle qui apparaît dans l'œuvre de Morpurgo. L'extrait « détach[é] d'un système qui lui donne sens » est « au service d'un signifié préétabli (le thème) dont il devient l'illustration », comme le faisait déjà remarquer le numéro 17, de la revue *Pratiques* en 1977 (p.132). Décontextualisé puis recontextualisé, l'extrait est au service d'une figure archétypale qui le fait entrer dans un tout autre système que celui de l'œuvre.

Outil au service de l'exploration d'un thème ou d'un stéréotype, de l'acquisition de savoirs narratologiques, ou de procédures méthodologiques, l'extrait semble parfois loin de son origine. Mais d'autres séances présentent des rapports extrait/œuvre plus étroits.

- Une relation inclusive

¹⁰ L'enseignant a supprimé la dernière phrase de l'extrait « Mais je n'étais pas sûr d'avoir raison » (p. 48, en folio junior) et le justifie en ces termes : « Je me suis arrêté à giga gibbon car il est dans la maîtrise du savoir. Alors que toi, tu t'es arrêtée sur ce côté dubitatif du personnage, pour moi, il est un petit aventurier parce qu'il a compris, il organise son savoir, il lit son environnement et il est capable de relier les choses entre elles » (auto-confrontation, classe 14).

L'extrait pour lire l'œuvre

Pour certains enseignants qui étudient l'œuvre en lecture suivie, l'extrait étudié fonde un rendez-vous de lecture dont l'un des rôles essentiels est de justifier la suite de la lecture de l'œuvre. En effet, l'extrait permet de faire un point sur la compréhension de ce qui a précédé et sa lecture fait naître des questions auxquelles la suite de la lecture se chargera de répondre. L'extrait est donc un jalon dans la lecture de l'œuvre, permettant de clarifier ce qui a été lu, et un tremplin pour relancer la dynamique de lecture. Ainsi, dans une séance de CM sur *Le Royaume de Kensuké* (classe 15), les élèves doivent, avant leur lecture de l'extrait, écrire comment se sent le personnage, désormais seul sur une île qu'il croit déserte, activité qui problématise la lecture de l'extrait en les invitant à comparer leur projection aux sentiments du garçon exprimés dans le texte avant de formuler de nouvelles hypothèses de sens que la lecture de la suite viendra ou non valider. On lit ici l'extrait et la suite pour valider ses anticipations. Dans cette séance, l'étude de la partie sert la lecture de l'intégralité et l'engagement des élèves dans la lecture, ce qui est une préoccupation formulée par plusieurs enseignants (« mon objectif c'était les accrocher à la lecture », propos en formation, classe 14, validé par d'autres). Mais qu'en est-il vraiment de l'étude de l'œuvre par l'extrait ? L'enseignant répond à l'un des objectifs du cycle 3 : « lire et comprendre des œuvres de plus en plus longues et de plus en plus complexes » sans que l'on sache véritablement, notamment lorsque la problématisation se résume à « que va-t-il se passer ensuite ? », ce qui est finalement étudié dans l'œuvre.

Dans la classe 4, les questions soulevées par l'étude de l'extrait du *Petit chaperon Uf* (Est-ce que Uf signifie juif ? Le code auquel se réfère Wolf est-il une vraie loi ? Wolf est-il un véritable policier ?) engagent les significations de l'œuvre que les élèves construisent par le dialogue :

Elève 1 : Bah moi je trouvais que c'est injuste parce que les Uf ne peuvent rien faire.

Ens : Tu trouves que c'est injuste parce que les Uf, ils ne peuvent rien faire ? Et toi il t'agace Wolf, pourquoi il t'agace ? [s'adressant à un autre élève]

Elève 2 : Ben il mange ce que sa maman, au Petit Chaperon, lui avait préparé pour sa grand-mère, il mange tout. Et ... Il veut pas la laisser partir et c'est saoulant à la fin parce qu'il dit « Non, Uf rester là », « silence », ... Il lui interdit tout, chaque fois il invente.

Ens : Ok.

Elève 3 : Mais peut-être que Uf, c'est une maladie qui se refile.

Ens : Tu penses que Uf c'est une maladie ? Qu'est-ce qui te fait dire que c'est une maladie ?

Elève 3 : Ben je sais pas, parce qu'il lui interdit à peu près toute la nourriture.

Ens : D'accord. Les autres qu'est-ce que vous en pensez, est-ce que Uf c'est une maladie ou ça pourrait être une maladie ?

Elève 4 : Ben non, ils peuvent manger les deux trucs. Dans leur cause, ils ont le droit de manger... Des trucs de saumon et je sais plus quoi. Ils peuvent manger des trucs donc c'est pas une maladie.

Ens. : Ok.

Elève 5 : C'est un peu comme les Juifs.

Ens. : C'est un peu comme les Juifs. Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un peu comme les Juifs ?

Elève 5 : Ils ont le droit de rien faire. (classe 4)

Inscrit dans une démarche d'investigation, ce modèle de lecture longue qui procède par arrêt, questionnements et poursuite de la lecture confère à l'extrait le rôle de tremplin pour la poursuite de la lecture de l'œuvre et à l'œuvre celui de garant de la justesse des hypothèses reliées aux attentes de lecture. Si dans le premier exemple, la lecture de l'œuvre, par l'extrait, semble une fin en soi, le second inscrit l'extrait dans un véritable travail d'interprétation de l'œuvre. Les questions formulées par les élèves sur la signification de l'œuvre sont inscrites au tableau et conditionnent la lecture et l'étude du reste de l'œuvre. On va donc ici de l'extrait vers l'œuvre. Certains enseignants nous semblent aussi procéder de manière inverse en se servant de la lecture (totale ou partielle) de l'œuvre pour entrer dans l'étude de l'extrait.

L'œuvre pour lire l'extrait ?

Qu'ils aient choisi d'étudier le recueil en œuvre intégrale (1/3 des enseignants concernés) ou qu'ils n'étudient que le poème imposé, tous les enseignants travaillant sur la poésie ont fait le choix de consacrer une séance au recueil avant l'étude du poème. Cela peut sembler surprenant dans la mesure où le degré d'autonomie d'un poème avec le recueil auquel il appartient est plus fort qu'entre un extrait narratif et le roman ou le conte auquel il appartient – le poème est parfois considéré comme une œuvre intégrale et le recueil comme une œuvre intégrale au second degré (Langlade, 1991). On sait par ailleurs que l'étude d'un recueil poétique est une pratique rare à l'école primaire (Boutevin, 2018). Pourtant, les trois enseignants observés ont senti le besoin (ou saisi l'occasion) d'explorer le recueil en amont de l'étude du poème et consacrent au début de la séance sur l'extrait un temps important à l'œuvre¹¹.

En effet, les élèves y convoquent les thèmes (guerre, tolérance, racisme) abordés par le recueil et découverts lors de séances précédentes par l'étude de la table des matières ou par la lecture en petits groupes de quelques poèmes du recueil. Ils rappellent la symbolique du fil de fer barbelé qui court comme un fil rouge sur l'ensemble des pages, la beauté de l'objet-livre, ou encore la visée du recueil publié dans la collection « poèmes pour grandir » des éditions du Cheyne. On peut faire l'hypothèse que la spécificité de la forme du recueil poétique, qui facilite une lecture buissonnière et fragmentée, ait engagé les enseignants dans ce mouvement de l'œuvre vers l'extrait. Certains sont-ils allés chercher du côté de l'œuvre des clefs pour étudier un genre sur lequel ils se sentent souvent moins à l'aise ? (Boutevin, 2018). **Si l'on met en vis-à-vis la phase de la séance, lors de laquelle les élèves rappellent ce qu'ils ont vu de l'œuvre lors de la séance précédente, et ce qu'ils disent lors de l'étude de l'extrait, il semble que la lecture, partielle, de l'œuvre ait pu orienter le regard sur l'extrait.**

Sur l'œuvre

Ens : Alors on avait commencé à dire des choses à propos de ce livre.

Elève : **C'est sans frontières fixes**, c'est un peu si les frontières n'existaient pas et à chaque fois, à la fin il y a une table des matières et on avait aussi vu qu'il y avait **Auschwitz, c'est un camp de concentration** et après on a plein de thèmes qui nous parlent tous. [...]

Elève : Si, ça raconte parce que le fil avec les petits points, c'est du fil barbelé.

Ens : Est-ce que vous avez tous reconnu ce fil barbelé ?

Elèves : Oui.

Ens : Qu'est-ce que c'est du fil barbelé ? Antoine ?

Elève : En fait le fil barbelé, on l'utilisait pendant la guerre, en fait c'est pour pas que l'ennemi, en fait le fil barbelé ça coupe, ça fait très mal, c'est pour dire tu ne peux pas passer.

Ens : Oui, c'est pour empêcher de passer physiquement, tu as raison.

Sur l'extrait

Elève : Le monde peut avoir la nationalité ou ce qu'il veut un peu, c'est son droit alors que dans le texte on nous montre qu'il y en a certains qui n'ont pas le droit de certaines choses.

Ens : À quoi tu vois ça ?

Elève : Quand déjà il nous dit « faites-en un linge pour accueillir l'enfant », ça veut dire de préparer les choses pour que quand l'enfant, il soit arrivé, il soit bien.

Ens : Du coup tu parlais de choisir une nationalité.

Elève : Ce que je veux dire c'est que tout le monde a le droit de **vivre là où il en envie**.

Ens : Ce poème, il dit ça ?

Elève : Dans certains vers. [...]

Ens : Mathieu ?

Elève : Ça veut dire **qu'on ouvre un peu notre pays**, qu'on est d'accord pour aider les miséreux.

Ça fait référence au titre parce que sans frontières fixe c'est un peu comme s'il n'y avait pas de frontière du coup quelle que soit la personne, elle

¹¹ C. Boutevin et P. Richard-Principalli constatent aussi chez ces enseignants « la nécessité d'étudier le poème dans l'ensemble que constitue le recueil » dans leur article « De la lecture d'un poème de « valeur » en CM1-CM2 », Repères, 58 | 2018, 119-136.

Elève : En fait c'est un morceau de fer avec plein de petits bouts de fer qui pendent.

Parfois il y en a dans les prisons et je pense que c'est pour ça. **Je pense que c'est pour dire que les réfugiés sont, je ne sais pas comment dire. Pour que les prisonniers ne passent pas parce que ça leur fait mal** donc ils descendent parce que souvent ils essaient de passer à travers le grillage, mais avec ça, ils ne peuvent pas passer. [...]

Elève : Ils mettaient plein de fil barbelé, il y en avait certains qui **se jetaient dessus pour mourir** et ne pas mourir comme les autres.

peut entrer même si elle est noire, même si elle n'est pas de l'origine, elle peut venir.

Ens : Alors si on dit qu'elle vient, ça veut dire qu'on conserve quand même l'idée de la frontière. (classe 9)

Elève : Oui, mais bon après un peu la frontière, mais en fait on accepte toutes sortes de personnes comme si c'était la famille.

Ens : C'est un joli mot, comme si c'était la famille. Oui ?

Elève : Aussi on peut se dire que **comme il y a des réfugiés** qui arrivent en bateau, **il y en a qui meurent** et surtout les vieux hommes parce que des fois il n'y a pas à manger donc on peut se dire que là, les réfugiés **on peut les respecter et on peut les enterrer avec respect.**

Les échos œuvre/extrait nous semblent visibles dans les motifs antagonistes de l'emprisonnement, lié à l'image du fil barbelé, et de la circulation des personnes dans un territoire ouvert et accueillant. La figure du réfugié, version actualisée du prisonnier dans le discours d'un élève, se retrouve dans les deux phases de cette séance. Un autre élève rattache explicitement cet enjeu au titre du recueil qui éclaire pour lui le poème quand un troisième reprend la question de la dignité dans la mort qui affleurait déjà dans la phase 1. Dans la classe 7 (ci-dessous), le temps d'échange sur le poème est plus court, mais la confrontation entre les propos tenus sur l'œuvre et ceux tenus sur l'extrait révèlent aussi le lien établi entre le tout et la partie. La différence de culture et d'origine, le pacifisme et la liberté de circulation des personnes sont abordés dans la phase 1 puis réexploités lors de l'étude de l'extrait. Le travail opéré sur l'œuvre aiguille les interprétations que font les élèves de l'extrait. Alors même que nous n'avons pas assisté aux séances respectives des classes 7 et 9 sur l'œuvre, nous percevons l'influence du travail sur l'œuvre lors de la séance sur l'extrait. La compréhension de l'humanisme du poème dès la première écoute du poème nous semble être un bon indicateur du rôle que la découverte de l'œuvre a pu jouer pour les élèves et dont la phase de rappel nous a permis d'avoir un aperçu.

Œuvre

Ens : Vous aviez certains textes à lire que j'avais sélectionnés, est-ce qu'il y a des choses qui se ressemblaient, est-ce qu'il y a des points communs entre ces différents poèmes ?

Elève : Si je comprends bien, **ça parle de la différence.**

Ens : Il y en avait qui parlaient, en effet, de la différence. Quoi d'autres ?

Elève : **Sur la guerre.** [...]

Elève : Aussi, il y avait un lien **contre le racisme.**

Ens : Oui, il évoque parfois aussi la tolérance, le racisme. Quoi d'autres ? Lucas ?

Elève : **Il parlait aussi des cultures.**

Ens : Oui, des différentes cultures du monde. Donc on est sur quelqu'un de tolérant, qui nous invite plutôt à la tolérance.

Elève : **Il est contre la guerre.** [...]

Extrait

Elève : Il voulait dire que comme il dit arrachez tous les drapeaux, que les enfants naissent, après, à mon avis, **ça veut dire que n'importe quelle origine tu es, tu dois être libre.**

Ens : D'accord. Clémentine ?

Elève : Quand il dit arrachez tous les drapeaux, c'est peut-être **pour qu'il n'y ait plus la guerre.**

Ens : D'accord. Lucas ?

Elève : Quand il dit arrachez les drapeaux, à mon avis c'est pour **qu'il n'y ait plus de frontières.** [...]

Elève : Quand il dit enlevez les drapeaux, c'est pour que **tout le monde puisse aller partout.**

Ens : D'accord, donc enlever les frontières, je crois que c'est Lucas qui disait ça. Effectivement plusieurs idées et vous voyez que c'est **en lien avec les thèmes qu'il développe dans différents poèmes de son recueil.**

Elève : Il y avait un barbelé qui traversait.

Ens : Qu'est-ce qu'on avait remarqué par rapport à ce barbelé justement ? Baptistin, tu te souviens, on avait fait une réflexion par rapport à ça ? On avait constaté quelque chose.

Elève : C'est joli.

Elève : Que le barbelé, il séparait le titre et le poème.

Ens : Sur chacune des pages, vous vous souvenez ? À chaque fois on avait le titre en haut, le texte en bas...

C'est un trait noir. [...]

Elève : En fait les poèmes, **ça parle souvent de ne pas rester bloqué.**

La prise en compte de l'œuvre n'est pas spécifique aux séances de poésie même si elles nous ont semblé suffisamment singulières pour nous y arrêter. Dans la très grande majorité des séances observées, les enseignants procèdent à une phase de tissage (qui dure de 2 à 11 minutes selon les séances) en début de cours qui vise à situer l'extrait dans l'œuvre avant d'en faire l'étude (cf. dans cet ouvrage « le dressage du texte » dans le chapitre 2). Ce tissage prend des formes différentes dans les séances observées. Il peut consister en la relecture du chapitre qui précède l'extrait imposé (classe 13). Le plus souvent, il se déroule à l'oral : quelques élèves – ou l'enseignant lorsque l'œuvre n'est pas connue des élèves – rappellent les épisodes marquants de la diégèse. Ce résumé peut s'appuyer sur certains outils comme une frise chronologique (classe 15) qui permet de distinguer le temps de l'histoire et le temps du récit. L'enseignante de la classe 13 travaillant sur *Le Royaume de Kensuké* ouvre sa séance par la présentation par une élève d'une boîte de lecture dans laquelle celle-ci a été invitée à déposer cinq objets en rapport avec le chapitre du roman lu en intégralité pendant les vacances. Le tissage dépasse le simple résumé puisque la présentation de ces cinq objets permet la prise en compte de la totalité de l'œuvre et l'étude de motifs significatifs comme le ballon de Mickael¹². Prendre en compte l'œuvre avant de traiter l'extrait semble une nécessité pour certains enseignants mais ces deux phases se juxtaposent souvent sans parvenir à s'articuler. La phase consacrée à l'extrait en reste parfois à l'étude de microstructures comme si un mouvement centripète s'exerçait inévitablement par la suite.

Conclusion : l'extrait contre l'œuvre ?

Les observations menées aussi bien dans les classes de 6^e que dans les classes de CM, auprès d'enseignants travaillant sur un extrait de roman, de conte ou de théâtre ou sur un poème extrait d'un recueil montrent que la relation extrait/œuvre n'est pas sans poser questions. La première d'entre elles consiste, dans une finalité instrumentaliste, à faire disparaître l'œuvre au profit d'objectifs cognitifs et méthodologiques ou de se servir de l'extrait pour transmettre des savoirs techniques, indépendamment des enjeux singuliers du texte. On constate donc un usage autonome de l'extrait. L'extrait devenu texte, c'est-à-dire matériau de travail familier des enseignants, que l'on scrute et dont on prélève des morceaux (cf. dans cet ouvrage, article de A. Gennai), perd sa spécificité originelle : il n'est plus la partie d'un tout mais un support isolé sur lequel de multiples objectifs peuvent se greffer sans que l'origine de ce matériau ne soit questionnée. La deuxième question est plus délicate : comment, si l'on cherche à maintenir une relation entre l'œuvre et l'extrait, ne pas s'en tenir à une juxtaposition entre l'œuvre et l'extrait dans une première phase de tissage consacrée à l'œuvre qui précède une phase consacrée à l'extrait où l'étude de microstructures se fait au détriment de la macrostructure ou dans laquelle

¹² Cet objet permet une traversée dans l'œuvre en rappelant le début du roman car c'est le cadeau d'un ami avant le départ en mer, il permet d'évoquer la chute de Mickael à la mer qui va s'accrocher à lui comme à une bouée ou encore l'amitié à venir entre Kensuké et Mickael autour des parties de foot.

des activités traditionnelles sur l'extrait escamotent l'œuvre ? La troisième question que ces séances ont mise à jour est : comment faire de l'extrait un tremplin vers l'étude de l'œuvre et non seulement vers la lecture de l'œuvre ? Car un autre glissement s'opère parfois : celui qui consiste à substituer le livre à l'œuvre. Celui-là contient en lui-même un objectif qui a tendance à devenir une fin en soi : lire un livre. Les questions : quelle œuvre ? pourquoi celle-ci plutôt qu'une autre ? à quelles fins ? ne glissent-elles pas dès lors au second plan lorsque l'objet tend à se substituer à la construction imaginaire capable d'interpeler le lecteur ?

Pourtant, dans notre corpus, 11 des 13 enseignants ont choisi de faire lire ou d'étudier les œuvres laissées disponibles par la recherche, preuve qu'ils se sont sentis eux-mêmes interpellés par ces œuvres, ce que beaucoup ont confirmé en formation. Comment alors aider les enseignants à articuler étude de l'extrait et étude de l'œuvre afin que l'extrait ne joue pas contre l'œuvre ? La relation extrait/œuvre nous apparaît donc comme un enjeu majeur de la recherche en didactique de la littérature.