

DOSSIER

2. LECTURISATION ET LITTÉRATURE



« L'occasion du voyage, c'est aussi d'apercevoir dans l'œil du voisin ce qui ne va pas manquer de devenir une poutre de plus dans le sien... », Jean Foucambert, *Produire ici pour consommer ailleurs*, Les Actes de Lecture n°35, sept. 1991.

Yvonne CHENOUF

LECTURISATION & LITTÉRATURE DE JEUNESSE

« En parallèle et en complémentarité avec d'autres langages, l'humanité s'est forgé un outil afin d'exercer et d'affiner des opérations intellectuelles de « second degré », celles qui permettent d'échafauder du structurel à partir du conjoncturel, de « penser » le monde, d'en proposer une « théorie », de construire une idéologie... »¹

LES FAMEUX FONDAMENTAUX

Comment lier, au nom d'un groupe de travail (L'Association Française pour la Lecture) et dans un pays étranger, deux termes aussi obscurs que *lecturisation* et *littérature*, le premier parce que c'est un néologisme, le second parce qu'il est indéfinissable ? L'exercice exige une remontée dans le temps, une mise en perspective des choix d'intervention. Comme pour beaucoup de membres de la « première heure » c'est la lecture de *La Manière d'être lecteur*² et l'utilisation du fichier ATEL³ dans ma classe de cycle 3 qui m'a incitée à rejoindre l'AFL à la fin des années 70. L'analyse, le matériel pédagogique mettaient en cohérence, de façon originale, le politique, le théorique et le pragmatique. Les choses se cherchaient sur le double terrain de l'école et de son environnement, d'une part, et, d'autre part, dans les stages, les universités d'été, la revue (*Les Actes de*

■ 1. Jean FOUCAMBERT, « De l'alphabétisation à la lecturisation : la raison graphique », *Les Actes de lecture* n° 105, mars 2009, p.14. ■ 2. Jean FOUCAMBERT, *La Manière d'être lecteur*, 1^{ère} édition chez MDI, en 1976, puis chez Albin Michel dans la collection dirigée par François Richaudeau. ■ 3. ATEL (Atelier d'Entraînement à la Lecture), Jean FOUCAMBERT, MDI. Voir la présentation que j'en ai faite dans le numéro 100 des *Actes de Lecture*, « Cent fois sur le métier », pp. 86-92.

Lecture), des espaces théoriques. L'AFL s'est vraiment nourrie de ces intellectuels collectifs constitués d'enseignants, de bibliothécaires, d'animateurs, de parents, d'élus, de syndicalistes... L'enseignement s'est toujours pensé dans un cadre élargi, social et politique, théorique et pratique, l'exercice scolaire n'étant jamais désolidarisé des usages quotidiens de la lecture : « Lire, qu'il s'agisse du journal, d'un roman, d'une notice, d'un poème, d'une relation d'expérience, des sous-titres d'un film, d'une carte d'état-major ou d'une pièce de théâtre, c'est toujours une activité qui trouve sa signification parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet. On peut discuter de la valeur du projet ; mais ceci étant, la lecture est une : il s'agit toujours de prendre les informations qu'on a choisi de prendre (...) la lecture est nécessairement cette activité étroitement liée à la totalité de l'individu, à ce qu'il est, à ce qu'il vit, à son projet actuel. Lire, c'est avoir choisi de chercher quelque chose ; amputée de cette intention, la lecture n'existe pas. Puisque lire c'est trouver l'information qu'on choisit, la lecture est par nature flexible, multiforme, toujours adaptée à la recherche (...) savoir lire, c'est pouvoir tout faire quand on le veut et quand le texte s'y prête. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à explorer un texte, lentement quand on le veut, très vite quand on le veut (...) De ce fait, une situation d'apprentissage qui serait privée de cette relation fondamentale que la lecture entretient avec un projet apprendrait autre chose que la lecture. »⁴

Pas de hiérarchie dans les écrits si ce n'est la priorité de l'action. Lors d'un congrès de l'AFL, en 1986, cette position rejoignait celle de Jean-Claude Passeron, sociologue, qui déclarait que la lecture servait à tout « aux petits bricolages de l'existence comme à l'exercice du Moi ». Ces deux expressions, « les bricolages de l'existence », et « l'exercice du Moi », me semblent aujourd'hui heureusement réunir lecture et littérature. La lecture se nourrit d'une variété de pactes, plus ou moins conscients, avec des écrits différents et des techniques appropriées : « Un pacte, c'est la manière dont on prend un message ; c'est l'élargissement de la notion de circonstances que les linguistes utilisent en la limitant aux conditions spatio-temporelles de la situation d'énonciation à connaître pour comprendre la signification de l'énoncé. (...) C'est par rapport à cet horizon d'attente du lecteur que le texte fera effet, déception ou surprise ; il y a donc différentes attentes qui donnent des sens différents au texte et le problème posé est celui de la complexité des conditions qui permettent à un lecteur de passer ce pacte littéraire. »⁵ Et Jean-Claude Passeron s'expliquait sur cette notion de « littéraire » : « La lecture littéraire est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une

expérience déjà existante, non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature (...) C'est ce qui se construit entre les textes, dans leur mise en relation et en réseau, qui rend possible la lecture de type littéraire. »

L'apprentissage expert de la lecture passe donc par la prise en compte des raisons d'être des textes, des intentions plus ou moins lisibles qu'ont eu des auteurs de les produire (circonstances de production), des liens manifestes ou secrets d'un texte donné avec le répertoire déjà existant (intertextualité). Jean Foucambert a mis très tôt en garde contre un enseignement qui chercherait à contourner ou à différer la complexité de la lecture, soupçonnant le savoir précaire, péniblement acquis, de n'être capable que de former des « administrés encore plus administrables, des consommateurs encore plus dociles ». « À la fin du siècle dernier », écrivait-il dans *Libération*, en 1983, « lorsque la bourgeoisie a eu besoin, pour réussir son projet industriel et politique, que producteurs et citoyens utilisent un peu l'écrit, elle a financé une vaste opération d'alphabétisation en imposant l'école primaire. L'investissement de quelques centaines d'heures pour faire d'un enfant un traducteur occasionnel d'écrit en oral s'est révélé une opération rentable, à tous points de vue. Y consacrer plus de 10 000 heures eut été une erreur économique avant même d'être une faute politique. Et ce d'autant plus que les vrais lecteurs dont le corps social a besoin se recrutent depuis toujours dans certains milieux sans qu'il en coûte rien et de telle manière que les classes dominantes se reproduisent dans la meilleure conscience, gage des entreprises éternelles. »⁶

Si le lecteur ne hiérarchise pas de la même façon tous les écrits, selon son projet, selon son degré d'expertise, tous les écrits ne permettent pas les mêmes investissements : les écrits de repérage ou de marquage fonctionnent comme des pictogrammes (noms des rues, enseignes de magasins, panneaux d'orientation, éléments des identités civiles...) et pallient l'absence de l'émetteur en apportant des informations sommaires que l'oral pourrait fournir ; les écrits de distanciation et de théorisation, ne se limitent pas à un accompagnement de l'action mais affichent, plus ou loin clairement, la volonté de prendre une distance avec l'événement pour en rendre compte à un autre niveau, plus global (presse, livres, affiches, dépliants...) : « Ces deux fonctions ont toujours été socialement partagées de manière inégale. Alors qu'il était nécessaire que l'ensemble des producteurs et des citoyens puissent être atteints par cet oral différé, seule une minorité devait entrer dans une communication dont l'exercice suppose, non l'enfermement dans des fonctions d'exécution mais la participation à la responsabilité, à l'initiative et à la

décision, donc la rencontre d'une expression théorisée de la réalité. »⁷ On retrouvera dans un article fondateur de l'association la justification historique et politique de cette position : « C'est [au XIX^{ème} siècle] que débute le transfert des populations rurales vers des villes qui n'étaient pas aptes à les accueillir. Les transplantés ont perdu l'infrastructure communautaire qui régissait le monde rural, l'organisation de la vie quotidienne, individuelle et collective, les rapports interpersonnels, l'éducation des enfants, les valeurs sociales, etc. (...) L'école a donné une âme nationale à des individus orphelins de leur communauté. Elle a diffusé une morale pour remplacer les valeurs religieuses. (...) Elle a injecté dans la production les 80% de la population dont elle avait besoin après les avoir alphabétisés et a conduit les autres, parce qu'ils étaient lecteurs, vers le savoir et le pouvoir. Il a fallu un siècle pour découvrir que cette sélection ne devait rien au mérite. La division entre lecteurs et déchiffreurs coïncide avec l'origine sociale, avec un environnement familial et avec des pratiques culturelles. On comprend aujourd'hui que l'école est là pour alphabétiser ceux qui ne seront pas lecteurs et que ceux qui le seront ne le devront pas à l'école. »⁸

Les écoles expérimentales, réunies autour de Jean Foucambert à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), depuis 1974, se sont donné comme objectif d'étudier le développement de la lecture chez les apprentis (enfants, adolescents, adultes) à l'intérieur des conditions sociales de l'accès à une pratique culturelle. Jamais l'apprentissage n'a été désolidarisé du statut de l'apprenant, son degré de pouvoir dans la vie, sa véritable possibilité de participer à la vie démocratique : « C'est dans cet accroissement du pouvoir sous ses multiples formes que résident les raisons présentes de rencontrer l'écrit, un écrit qu'on ne sait pas encore lire mais qui répond au détour théorique que la pratique rend nécessaire, un écrit auquel il va falloir attribuer une signification en mobilisant ce qu'on sait déjà pour lui soutirer des informations supplémentaires... »⁹ C'est pourquoi l'AFL a très vite parlé de « déscolarisation de la lecture », une expression mal comprise parce qu'elle semblait jeter le discrédit sur l'école ou parce qu'elle rendait saillants les soubassements politiques de l'école : « Cette proposition de déscolarisation de la lecture est née d'un constat : la phase d'alphabétisation – datant de plus d'un siècle et dont l'école était l'instrument – est arrivée à son terme. L'école qui s'est organisée en fonction des impératifs de cette tâche s'épuise à satisfaire des besoins nouveaux (...) Dans un contexte technologique, social et économique nouveau, l'écrit a changé dans ses formes et sa fonction et les conditions pour que s'instaure un autre rapport à l'écrit pour le plus grand

nombre ne peuvent être du seul ressort d'une institution. (...) ce projet est en réalité un projet politique inverse de celui qui a instauré l'école de l'alphabétisation, de la réussite individuelle et de la méritocratie ; un projet visant, à partir d'une réflexion sur la lecture, à promouvoir les principes de la coéducation et d'une pédagogie communautaire. »¹⁰

Sur les espaces sociaux, rapidement, des mises en œuvre ont été lancées, discutées, depuis la crèche¹¹ jusqu'aux centres de formation des adultes, en passant par l'école et le collège. Priorité était donc donnée aux conditions du développement de la lecture, et, principalement, au statut social de l'apprenant : « Pour aider quelqu'un à développer un savoir, il importe de s'adresser à lui comme s'il en était déjà doté. Lorsque le milieu ajuste ses demandes à l'état d'ignorance de quelqu'un, il rend impossible car inutile tout développement de savoirs nouveaux. C'est dans le décalage entre la nécessité et le savoir actuel que résident les possibilités d'apprentissage. »¹²

SIX CONDITIONS EN QUÊTE DE LECTEURS

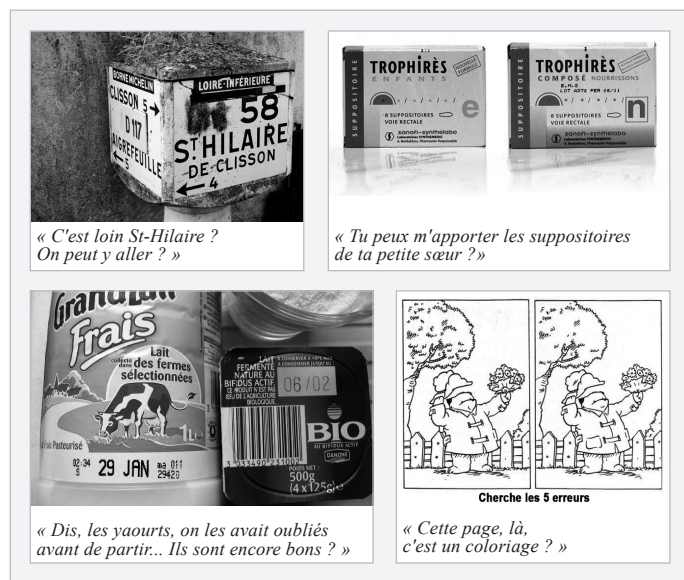
1. Être lecteur, c'est être témoin d'actes de lecture, c'est connaître les fonctions de cette pratique dans le monde social. Or, même si les actes de lecture sont multiples et variés autour de l'enfant, ils sont le plus souvent silencieux et peuvent passer inaperçus. Les recours à l'écrit doivent donc être parlés, à la maison, à l'école, au centre de loisirs, dès la petite enfance et au-delà... Chez les enfants plus âgés, les sources écrites des informations doivent être signalées, comparées, évaluées. Ce n'est pas parce que c'est écrit que c'est juste.

Illustration : Les jeunes enfants posent sans cesse des questions sur leur environnement. Pour certaines d'entre elles, les adultes doivent (ou peuvent) passer par l'écrit pour répondre. Deux solutions : évacuer cet intermédiaire sous prétexte que les interlocuteurs sont trop petits et ne savent pas lire ou bien leur montrer que la réponse nécessite un recours à l'écrit.

À l'école du Lac, à Grenoble, dans les années 80, Monique Eymard, alors directrice de l'école maternelle, considérait comme faisant partie de sa fonction le fait d'intervenir auprès

■ 4. La Manière d'être lecteur, pp. 38-39. ■ 5. Jean-Claude PASSERON, « La Notion de pacte », Les Actes de Lecture n°90, juin 2005, p.21. ■ 6. Jean FOUCAMBERT, « L'inégalité au pied de la lettre », Les Actes de Lecture n°100, décembre 2007, pp.20. ■ 7. Jean FOUCAMBERT, « L'analphabétisme n'est plus ce qu'il était », Question de lecture, Retz, 1989, p.25. ■ 8. Jean FOUCAMBERT, « La lecture, une affaire communautaire », Question de lecture, déjà cité, p.39. ■ 9. Jean FOUCAMBERT, « Pour une politique de lecture de 2 à 12 ans », Question de lecture, déjà cité, p.39. ■ 10. Michel VIOLET, « La déscolarisation », Les Actes de lecture n°40, décembre 1992. ■ 11. En 1986, l'AFL publiait trois dossiers sur la lecture des jeunes enfants, de 0 à 5 ans : L'enfance de lire. ■ 12. « L'analphabétisme n'est plus ce qu'elle était », p.26

des parents de milieux populaires dans le cadre d'une organisation syndicale : la *Confédération Syndicale des Familles* (CSF¹³). C'est dans ce cadre qu'est née l'idée d'une exposition itinérante associant une question d'enfant à une photographie de la réponse écrite. C'est de cet inventaire (diffusé dans *Les Actes de lecture* n°2 et 3) que nous extrayons ces quelques exemples.



2. Être lue, c'est être familiarisé avec des écrits divers, leurs enjeux et leur nature (fiction, presse, documentaires, papiers divers...) : une familiarisation ne passe pas seulement par la présentation ou l'étude des meilleurs écrits, mais par l'usage, en situation, des écrits sociaux dans leur diversité. C'est pourquoi les BCD, à l'origine, se sont défendus de toute sélection élitiste encourageant ces espaces à réunir l'échantillon le plus représentatif de ce qu'une société produit en direction de ses enfants, préférant la mise en situation dans des projets de production. Cette familiarisation ne se satisfait pas de rencontres épisodiques mais exige une fréquentation assidue, des lectures et des relectures.

Illustration : Afin de sensibiliser les jeunes enfants et leur environnement à la quantité et la variété des écrits « fréquentés » dès le plus jeune âge, Monique Eymard a proposé à chaque enfant d'ouvrir un cahier d'écrits. L'école et la famille étaient mobilisées pour aider les enfants à collectionner les écrits qui accompagnaient leur quotidien. Comme on réalise des her-

biers en récoltant, en identifiant et en classant des plantes au fur et à mesure de ses cheminements, le cahier d'écrits (« écri-tier ») fait figure, à la fois de recueil et de florilège. Les parents étaient invités à aider leurs enfants à réunir des échantillons de ce qu'une société produit pour l'aider « à se repérer dans les messages écrits, à s'intégrer dans la communication écrite, à comprendre à quoi ça sert, comment ça marche, d'où ça vient et pour qui c'est..., et comment il peut écrire lui-même ces feuillets qu'autour de lui on garde précieusement ou qu'on jette parfois sans les lire, qu'on attend impatiemment ou qu'on a peur de recevoir, qu'on peut nommer courrier, publicité, mode d'emploi, lettre, journal... papeterie ou papiers ! »¹⁴



3. Être lecturisé, c'est être destinataire d'écrits. Indépendamment de son niveau d'âge ou de son niveau de lecture, les lectures (même si elles sont effectuées par d'autres) sont d'autant plus efficaces si elles rencontrent des intérêts : courrier, journaux, articles, documents, livres... Ça concerne la vie collective de la classe : qui écrit, qui répond aux enfants ? Qui a besoin de leur lecture, de leur production ?

Illustration : Comment des enfants peuvent-ils être associés, à l'occasion de l'ouverture d'une bibliothèque municipale, à l'intensification d'une politique de lecture ? L'expérience s'est passée dans les années 80 dans le Centre National de Classes Lecture de Bessèges (Gard) (...) Les bibliothèques publiques s'adressent à toute la population mais (...) ce sont ceux qui ont des raisons de lire qui en profitent le plus. Aussi la bibliothèque de Bessèges a-t-elle essayé de s'y prendre autrement. Maintenant des heures d'ouverture au public et des animations *intra muros* afin de satisfaire les besoins des lecteurs, elle s'est efforcée d'élargir ses actions en direction de ceux qui ne la fréquentent pas, s'adaptant à leurs démarches au lieu de s'y substituer. Autrement dit, la bibliothèque ne se contente plus de savoir attirer un public prévisible et donc prévu dans les achats de livres, elle cherche à aller au devant d'un public inconnu, indifférent, voire hostile (peur, incapacité de lire ou de se repérer, représentation négative de la lecture, sentiment d'exclusion sociale ou d'impuissance personnelle...).

Afin de recenser la multiplicité des expériences de lecture dans le canton, la population a été partagée en tranches d'âge : ♦ 5/8 ans ou le départ officiel d'un apprentissage ♦ 8/12 ans ou le perfectionnement ♦ l'adolescence ou le vif (le vide) d'une pratique ♦ l'âge adulte ou quand l'immaturité d'une pratique marginalise ♦ la retraite et l'intérêt d'un réinvestissement.

Chaque séjour accueilli au Centre de classes-lecture a participé à la description des pratiques sociales de lecture afin d'aider les bibliothécaires à démocratiser leurs actions. (« Quels lecteurs se cachent sous les Bességeois ? » *Les Actes de Lecture n°29*)

4. Être lecturisé, c'est être associé à des actes de lecture, aidé dans la lecture de textes encore trop complexes pour être abordés seuls (observation de la manière dont sont disposées les informations, repérage de constantes...), aidés aussi dans l'interprétation, la comparaison et la production d'écrits dont on a besoin.

Illustration : Au cours d'entretiens avec des parents, dans les années 80 à la Villeneuve de Grenoble, il s'est toujours trouvé quelqu'un pour résumer ainsi la pensée du plus grand nombre : ♦ d'accord, c'est l'enfant qui apprend et l'adulte qui apporte des aides... ♦ d'accord, on a compris comment on lit, on ne déchiffre pas, on anticipe, on discrimine... ♦ d'accord on ne lit que dans des situations fonctionnelles, pour se faire plaisir, ou pour répondre à...

- « *Intellectuellement, j'ai compris, MAIS dans la vie quotidienne, je ne vois pas comment on peut apprendre à lire, seulement avec ça !* »

- « *De vraies situations de lecture, on n'en rencontre pas beaucoup, à part quand ils savent lire.* »

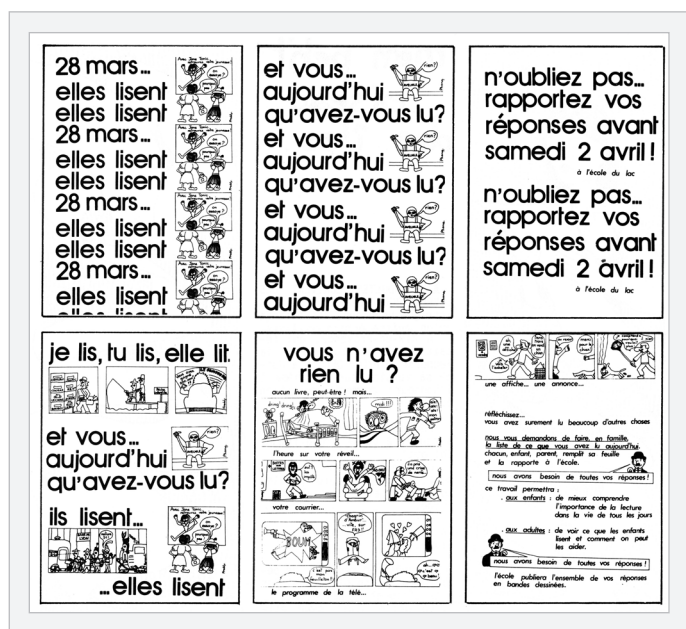
- « *Peut-être des recettes faciles... Oui, faire des gâteaux... Mais il faudrait en faire souvent, et même, ça ne suffirait pas...* »

Il fallait trouver quelque chose qui toucherait tous les adultes et leur permette de voir ce qu'ils lisent et pour quoi faire, ce que lisent les enfants et pour quoi faire de comprendre qu'à tout âge, on se pose des questions auxquelles l'écrit peut répondre, que dans le monde personne ne se passe d'écrit, même ceux qui disent qu'ils ne lisent pas, même ceux qui ne savent pas lire, qu'il n'est pas nécessaire de créer des situations de lecture, qu'il faut regarder vivre les enfants, voir ce qu'on leur laisse faire, ce qu'on fait à leur place, ce qu'on leur fait faire, et quelles aides on leur apporte.

L'OPÉRATION LECTURE, née de ce questionnement, a donné lieu à un questionnaire transmis à la population aux 191 familles de l'école : il en est revenu 450 en 4 jours. Des boîtes à lettres avaient été disposées aux entrées de l'école, de manière à garantir l'anonymat, mais la plupart des questionnaires ont été rapportés dans les classes par les enfants. Les moniteurs du groupe d'entraide scolaire et les Travailleuses Familiales, le centre PMI... ont aidé certaines familles à remplir les questionnaires.

Cette opération a permis de créer un point de départ commun à tous les parents pour aborder la lecture, que ce soit autour d'un montage diapositives dans les coursives des immeubles, en réunion à l'école, en entretien individuel, dans le journal de l'école avant une mise en commun sur les pratiques de lecture

■ 13. Siège national : 53 rue Riquet, Paris XIX^{ème}, 01 44 89 86 80, www.csfriquet.org ■ 14. Cahier d'écrits, cahiers de vie, AFL, 1999, p.10



d'une communauté hétérogène (adultes-enfants-écoles) : place du livre et des autres lectures (les autres lectures ne demandent pas les mêmes aides que la lecture des livres), quand et comment apprend-on à lire les différents types d'écrits (parallélisme, convergences ou divergences des situations scolaires et sociales, âge des lectures et des lecteurs, situations de lecture et situations d'apprentissages, statut de l'enfant/ inégalité sociale/ inégalité scolaire...), prise en charge par les enfants de leurs apprentissages (meilleure compréhension de comment ils apprennent, pourquoi ils lisent, ce qu'ils liront adultes, quelles aides ils peuvent attendre des adultes ou demander aux adultes), favoriser l'échange au niveau des enfants sur leur vie d'enfant, leur statut, les différences, hors école et à l'école... (« La lecture c'est l'affaire de tous, *Les Actes de Lecture* n°3 »)

5. Être lecturisé, c'est être intégré dès le début dans un réseau de communication écrite, avoir un statut de lecteur, être confronté à des écrits qui résultent d'un travail d'écriture et théorisent une expérience particulière au moyen d'un langage particulier : l'écrit. Cela suppose que les textes rencontrés soient utiles et changent quelque chose aux regards sur le monde.

Illustration : Regards est un journal né dans une école maternelle en 1989 pour le faire réagir sur le vécu commun. Avec les enfants, nous essayons de faire émerger un point de vue et de le mettre en écriture. À travers la mise en scène d'événements,

l'écriture fait donc apparaître un point de vue. Elle éclaire d'un autre regard une situation pour qu'elle change. Bien évidemment, les enfants de 2 à 6 ans ne peuvent assumer la totalité de la production d'un journal. Les adultes prennent en charge tout ce qui parasiterait la réflexion et la mise en mots écrits... jusqu'à la mise en page que nous voulons la plus claire possible. Les enfants sont inclus dans un projet qui les dépasse et les oblige à se dépasser. C'est leur point de vue qui nous intéresse et leur effort pour intégrer les paramètres de l'écrit.

Nous prenons le relais de l'écriture pour la porter à son point le plus lisible : c'est la réécriture. La réécriture, ou plutôt l'écriture continuée, fait ressortir les points de vue en les respectant. (« Regards, un journal à la maternelle », *A.L. n°39*)

6. Être lecturisé, c'est avoir du pouvoir : pouvoir sur soi, pouvoir de se connaître, de se comprendre, de se situer ; pouvoir sur sa manière d'apprendre, sur la gestion de son temps et de son espace : pouvoir de participer à la vie, aux décisions, aux projets de groupes différents ; pouvoir sur l'environnement physique et social qu'on doit pouvoir comprendre et transformer dans des projets de production.

Illustration : À l'école, les informations intéressant les enfants sont regroupées et affichées au hall d'infos. On y trouve par exemple : des messages de classe à classe, des affiches de loisir, sport ou vacances, des actualités, des nouvelles sur des événements intéressant directement l'école, etc. Un groupe d'enfants responsables affiche ces informations et les fait connaître. Enfants et instituteurs réfléchissent ensemble, s'organisent, négocient. (Les enfants veulent-ils prendre en compte ces informations ? À qui s'adressent-elles ? Sont-elles compréhensibles, complètes, attrayantes ?) Le hall d'info permet d'intervenir dans la vie du quartier et d'ailleurs.

La radio de l'école diffuse chaque matin un bulletin dans les classes. Le bulletin du jour est enregistré par un groupe d'enfants de cycle 3, pendant l'accueil du matin. Tout le monde peut faire passer un message. Avec la radio, on peut organiser la vie de l'école. À la radio, on parle des nouveautés de la BCD : livres, journaux, revues... Avec la radio, on sait ce qui se passe sur le quartier et en ville (et ailleurs). On peut s'organiser ensemble pour les mercredis et les petites vacances, par exemple. À la radio, on commente les actualités du monde. Avec la radio, chaque classe se tient informée.

Dans le cadre d'un accord passé depuis deux ans et demi avec le magasin Carrefour, les comités de lecture de l'école fournissent mensuellement une critique de livres pour enfants qui donne matière à une rubrique dans « le Journal » de l'hypermarché Carrefour. Les jeunes critiques sont associés au réaménagement du rayon librairie. Ils ont assuré une vente promotionnelle. Cette réalisation, en prise sur le milieu extérieur à l'école, permet de :

- ♦ *Responsabiliser les enfants qui doivent fournir, à échéance régulière, une production conforme aux exigences du journal. Ils sont aidés par les instituteurs et un journaliste.*
- ♦ *Développer une attitude critique par rapport aux livres qui doivent faire l'objet de la rubrique.*
- ♦ *Établir une mise en relation entre la BCD et un lieu de vente bien particulier (sans ambitions culturelles ou pédagogiques, aux visées avant tout commerciales).*
- ♦ *Fournir le terrain d'une réflexion ou d'une approche «ethnographique» de la lecture : qui achète des livres dans une grande surface, quelles sont les motivations des adultes pour l'achat d'un livre-cadeau ? (« Opération Caddie », Les Actes de lecture n°28)*

C'est tout une autre organisation de l'école qui doit être imaginée, incluant l'enseignement de la lecture dans une politique cohérente sur l'ensemble de la scolarisation (de l'école primaire au lycée) afin de permettre aux enfants de travailler dans une collectivité utilisant de façon régulière des écrits divers pour des besoins divers. Quelques lieux ou quelques outils transversaux renforcent les rapports à l'écrit soit parce qu'ils en facilitent les recours, soit parce qu'ils favorisent les nécessaires retours réflexifs (étude, critique, présentation...) : on les nomme « **services généraux** »¹⁵ et leur fonctionnement, pensé dans le cadre des classes et de l'établissement scolaire, rayonne sur l'environnement plus ou moins proche qu'il nourrit et dont il se nourrit.¹⁶

LES SERVICES GÉNÉRAUX

Parmi les services généraux, citons la Bibliothèque Centre Documentaire (BCD), l'atelier de production du journal de l'école, les projets de production et d'action sur l'environnement. Comment parler, dans cette grande ville brésilienne qui consacre tant d'efforts au développement des bibliothèques scolaires (équipement de chaque école de milliers de livres, de

salles d'ordinateurs et de formation...) d'un dispositif qui n'a pas réussi à s'implanter en France, faute d'une continuité dans la volonté politique. Rappel des principes hors desquels la lecturisation est compromise pour les enfants ne bénéficiant pas dans leur milieu familial ou social d'un nombre suffisant de livres, de discours critiques sur cette production incluant nécessairement les liens intertextuels.

La BCD est un lieu commun à toutes les classes, interne et externe :

- ♦ lieu où sont regroupés des écrits divers
- ♦ lieu d'affichages et d'expositions
- ♦ lieu de plaisir (rencontres et découvertes)
- ♦ centre de ressources et de lecture
- ♦ lieu d'animations
- ♦ lieu qu'on apprend à gérer et faire fonctionner
- ♦ relais vers l'extérieur
- ♦ lieu de formation à la lecture et l'écriture.¹⁷

L'ATELIER DE PRODUCTION DU JOURNAL DE L'ÉCOLE

L'existence de circuits-courts¹⁸ crée un dispositif de rencontre avec la fonction de l'écrit puisque ce qui se donne à lire est un regard (forcément discutable) sur l'expérience immédiate. La lecture est un moment inséparable de tout ce qui se vit et qui permet de voir autrement, sous un autre angle, d'un autre point de vue, ce dans quoi on s'est investi. La lecture est, dès le début, savante et d'autant plus aisément que des textes différents vont être produits d'abord sur une expérience connue de tous puis mis en réseau avec d'autres, ayant des fonctionnements similaires mais sur des expériences différentes : « *Un journal, le matin, c'est l'apprentissage de la participation, c'est le renoncement à la toute puissance du maître qui aurait, seul, chaque jour, les solutions aux problèmes qu'il se serait posés seul et dont il proposerait sa seule compréhension. C'est faire sortir du silence ce que cette attitude peut*

■ 15. « Quant aux pédagogues de l'INRP, ils étaient principalement soucieux de substituer aux classes, comme cellules de base (dont la juxtaposition de part et d'autre d'un couloir suffisait le plus souvent à définir une école), une organisation et un fonctionnement d'ensemble reposant sur l'existence de services généraux remplissant des fonctions transversales indispensables au sein d'une communauté éducative. », Jean FOUCAUBERT, « La BCD à la croisée de l'école et de la cité », Les Actes de Lecture n°102, juin 2008, p.39 ■ 16. Voir, dans Les Actes de Lecture n°31, septembre 1990, le dossier consacré à l'expérience du collège de Saint-Ambroix (Gard) et dans Les Actes de Lecture n°65, mars 1999, « Des collégiens formateurs dans la cité », Jean FOUCAUBERT & Yvonne CHENOUF, où le collège est vu à partir de deux points de vue : « Le premier évoque un équilibre minimum entre savoirs scolaires et pratiques sociales. Le second porte sur le lien entre formation intellectuelle et production. » ■ 17. Aller sur la page d'accueil du site de l'AFL (www.lecture.org) pour consulter l'« espace BCD » qui renvoie à l'ensemble des articles publiés sur ce sujet dans Les Actes de Lecture : www.lecture.org/ressources/index_BCD.html ■ 18. Nathalie BOIS, « Le circuit-court : sa spécificité et ses usages », Les Actes de Lecture n°62, juin 1998

créer de méprise chez les enfants, de craintes, de confusions et d'acceptation docile ou contrainte d'un ordre supérieur. Un journal, le matin, c'est la circulation mouvementée des opinions, des interprétations, des exigences, des désaccords où l'organisation en mots du subjectif, du personnel, du partisan va permettre l'organisation en actes de la vie commune. Le matin, la lecture du journal, c'est l'apprentissage de l'engagement utile. »¹⁹

LES PROJETS DE PRODUCTION

Les projets de production en direction du corps social ont toujours été présentés à l'AFL comme la condition élémentaire d'une formation démocratique : « *Les lieux de formation ont un rôle doublement important à tenir dans cette affaire. D'une part, en refusant d'entretenir le mythe d'une transmission possible des savoirs préalablement à la transformation d'une situation de travail qui ne les rend pas jusqu'alors nécessaires. D'autre part, en affirmant que cette transformation met directement en cause la confiscation par une minorité des moyens de produire du savoir, du sens, de l'idéologie, donc les rapports et les dispositifs sociaux de domination. Les besoins nouveaux de formation tels que les exprime l'appareil productif ne pourront être satisfaits sans que se réduise l'inégalité des statuts qui les génère. Le contenu de la formation porte alors sur la prise de conscience de cette nécessité par les acteurs eux-mêmes.* »²⁰

À l'école, les élèves sont engagés à produire en direction de destinataires réels qui peuvent être des enfants mais pas seulement, des productions qui ne sont pas exclusivement matérielles (un journal, une exposition, une sortie...) mais aussi relationnelles (débat dans la cité, observations de productions sociales...) : « *Les projets conduits en groupes hétérogènes, visent des productions à destination du milieu interne et externe. Productions qui ne doivent pas être des versions dégradées des versions adultes, une sorte de travail d'amateur que l'environnement accueille avec bienveillance parce qu'il provient d'enfants en train d'apprendre ; mais productions qu'ils sont les seuls à pouvoir faire, comme les adultes sont les seuls à pouvoir faire ce qu'ils font et vis-à-vis desquelles on témoigne des mêmes exigences. La différence est nécessairement de contenu ; elle ne peut jamais être de qualité.* »²¹

LIRE : UNE INTERACTION PILOTÉE PAR LE SENS ²²

La lecture, c'est l'attribution d'une signification à un texte écrit : 20% d'informations visuelles viennent du texte, 80% d'informations viennent du lecteur. S'intéresser à la lecture, c'est inévitablement et indistinctement, simultanément, se préoccuper de tout ce qui constitue les 100% d'un lecteur singulier et pas seulement, comme le fait trop souvent l'école, parier sur les seuls 20% compatibles avec une vingtaine d'individus : « *Être attentif à ces 80% revient donc à conférer inconditionnellement à quelqu'un le statut de lecteur. Et c'est la seule condition pour qu'il apprenne à lire. Tout autre approche, en ce qu'elle considère l'acquisition préalable d'une technique comme l'étape indispensable, renforce son statut présent de non-lecteur. Elle ne le considère que comme un lecteur potentiel. Or, personne n'a jamais pu aider un non-lecteur dans ses lectures ! On ne parvient à aider que des lecteurs. Cette aide consiste à mieux constituer et à mieux mobiliser le capital qu'ils prêteront à l'écrit pour lui soutirer un intérêt.* »²³ On découvrira sur le graphique suivant la schématisation de la nature interactive de la lecture et les éléments à prendre en compte dans son enseignement, éléments commentés et illustrés ci-après.

PRENDRE EN COMPTE LES ÉLÉMENTS INDISSOCIABLES DE L'ACTE DE LECTURE

ZONE EXTERNE DU TEXTE

1. Connaissance du monde
2. Connaissance de la fonction de l'écrit
3. Connaissance du fonctionnement de l'écrit
4. Connaissance du type de texte, du type d'écrit
5. Connaissance de l'auteur, de l'éditeur
6. Connaissance de la situation (projet)

ZONE D'INTERACTION

ZONE INTERNE AU TEXTE

1. Mise en page, utilisation de la typographie
2. Organisation du texte (*chapitre, paragraphe, légende...*)
3. Illustrations
4. Paragraphes
5. Phrases
6. Mots, groupes de mots
7. Lettres trait

SAVOIRS SUR LE MONDE.

Si la couverture, la quatrième de couverture forment une première attente, le titre ouvre parfois des perspectives si grandes qu'il oblige le lecteur à réduire le champ des possibilités pour entrer confortablement dans la lecture. Ainsi en est-il du mot « voyage » si souvent utilisé dans la littérature des jeunes enfants : quel peut être l'itinéraire d'un animal aussi lent que l'escargot (*Le Voyage de l'escargot*, Ruth Brown, Gallimard) ? Est-ce une distance que parcourt un vieil homme ou bien une période de sa vie, à moins que ce ne soit une destination finale (*Le Voyage de grand-père*, Allen Say, L'école des loisirs) ? Oregon est-il le nom d'un voyageur ou bien celui d'une destination (*Le Voyage d'Oregon*, Rascal & Louis Joos, Pastel) ? Si les arbres évoquent un pays imaginaire (*Voyage au pays des arbres*, JMG Le Clezio, Gallimard), le Sénégal semble offrir une vision plus réaliste (*Voyage au Sénégal*, Anne-Laure Witschger, Seuil). Comment voyager au pays des insectes ? S'agit-il d'explorer leurs entrailles ou leurs organisations secrètes (*Voyage au cœur des insectes & araignées*, Grund) ? On le voit bien, l'analyse de la couverture, exercice systématique et souvent dénué de sens, mobilise spécifiquement le lecteur à condition qu'il puisse comparer ce document avec d'autres documents du même genre et qu'il mette en relation un ensemble d'éléments graphiques (titre, auteur...), iconographiques (dessins, photographies...) sans oublier le format, hautement signifiant, la mention de la collection ou d'une autre information, la présence d'un résumé ou d'un extrait sur la quatrième de couverture, etc. : « Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attentes et de règles du jeu avec lesquels les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées ou simplement reproduites. »²⁴ Apprendre à lire c'est ne jamais oublier les raisons qui ont présidé à son propre engagement dans le sens comme le montre l'article de Christine Razet, dans cette même revue, p.41.

SAVOIRS SUR LA LANGUE

Les savoirs linguistiques interviennent dans le traitement du lexique et de la syntaxe, l'identification du registre énonciatif. La couverture, nous l'avons vu, dirige vers un genre précis. Dans *Comment reconnaître les oiseaux* (Millepages), l'adverbe interrogatif oriente vers un documentaire. Mais que penser de ce « voyageur » anonyme de plus en plus encerclé par des oiseaux

dans une gare. (*Le voyageur et les oiseaux*, Anne Brouillard, Seuil) Fiction ? Reprise cinématographique ? Un oiseau prénommé, planant dans le ciel, suggère-t-il un récit de liberté (*Jonathan Livingstone le goéland*, Richard Bach, Castor Poche Flammarion) ? Que penser alors du contenu d'un livre ainsi intitulé : *Le Canard : Walter, le canard de la ferme s'envole à la poursuite des canards sauvages* (Valérie Guidoux, Philippe Dubois, Clara Nomdedeu & Christophe Merlin, Nathan) ? Fiction ? Non, documentaire ! S'il est difficile de définir la nature documentaire de l'album intitulé *Tête-à-tête avec les insectes* (Claire Villemant & Philippe Blanchot, Seuil), le sous-titre de *Tête-à-tête, 15 petites histoires pas comme les autres* (Geert de Kockere & Klass Verplancke, Milan) enlève tous les doutes sur la nature fictionnelle de cet album. La manière dont les éléments du titre sont reliés induit aussi l'interprétation : *Martin des colibris* (Alain Serres & Judith Gueyfier, Rue du monde) est-il une fiction ou un « docufiction » comme le suggèrent les planches de colibris ? Que penser de *Un Truc sur un machin* (Bernard Friot & Christian Guibbaud, Milan), titre obscur que l'illustration n'aide pas à saisir (un bateau sur la tête d'un personnage) ? Enfin, un seul déterminant peut suggérer la présence d'un point de vue : *La Soupe au caillou* (Tony Booning & Sally Hobson, Milan), *Une Soupe au caillou* (Anaïs Vaugelade, l'école des loisirs). Le lecteur ne doit pas baisser la garde et savoir immédiatement ce qu'il faut faire de la présence d'éléments fictionnels dans le texte documentaire : « *Les araignées se distinguent par la présence de glandes séricigènes qui produisent la soie. Celle-ci leur sert non seulement pour tisser leur toile mais aussi pour emmailloter leurs proies, envelopper leurs œufs, garnir leur terrier, produire leur fil d'Ariane pour se déplacer et construire des pièges collants.* » (*Voyage au cœur des insectes*, p.60).

SAVOIRS SUR AUTEUR, ÉDITEUR, COLLECTION & SÉRIE

Tout texte est porté par un projet d'auteur, une politique d'éditeur. Maîtriser ces éléments accélère considérablement la prédiction du lecteur, sa coopération. Le titre d'une collection est souvent éloquent : *Lune Noire*, *Lune Noire fantastique*, *Demi Lune* (chez Nathan), *Peur bleue*, *Noir Mystère* (chez J'ai Lu),...

■ 19. Yvonne CHENOUF, « Un journal à la BCD », *Les Actes de Lecture* n°29, mars 1990 ■ 20. Jean FOUCAMBERT, « Rapport à l'écrit dans l'entreprise », *Les Actes de Lecture* n°39, septembre 1992 ■ 21. Jean FOUCAMBERT, « Pour une politique de lecture de 2 à 12 ans », *Question de lecture*, déjà cité, p.40 ■ 22. Voir l'article développant cette idée dans *Les Actes de Lecture* n°95, septembre 2006, « Plus interactif que nous, tu meurs ! », Jean FOUCAMBERT, pp.33-47 ■ 23. Jean FOUCAMBERT, « 80%, 20%... », *Les Actes de Lecture* n°92, p.22 ■ 24. Hans-Robert JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard

tandis que les quatrièmes de couverture lèvent, en général, le voile. Tout lecteur averti saura qu'il ne devra pas attendre la même chose de *Les ours* (Elisabeth Mauris, Milan, coll. C'est ma passion) ou de *L'ours* (Tatsu Nagata, coll. Les sciences naturelles de Tatsu Nagata). Le premier album étant inscrit dans une collection documentaire, le second appartenant à un auteur facétieux.²⁵ En effet, si Thierry Dedieu semble se cacher derrière le savant japonais, la représentation de ce scientifique, quelques cheveux sur les oreilles, des lunettes et des yeux malicieux, un costume en tout occasion, spécialiste des batraciens de surcroît, suggère Jean Rostand, célèbre biologiste. *Les Trois ours*, de Paul Galdone, chez Circonflexe et dans la collection « Aux couleurs du temps », ancre le contenu de cet album dans le conte. Le travail de Galdone sur le texte garantit une fidélité aux sources classiques tandis que son illustration attire l'attention sur un des rôles des animaux dans ce genre littéraire : en effet, si les trois ours ont des allures de fauves (griffes, allures mastodontes...), la raie au milieu des cheveux rappelle le caractère d'anthropomorphisme.

Enfin, une série « permet de construire la notion de personnage, élément inhérent au récit. Ainsi, la série *Petit Ours brun*, de Danièle Bour, présente dans chaque album un nouvel apprentissage du personnage. Le Prince de Motordu, de Pef, reprend dans plusieurs ouvrages un personnage aux prises avec des aventures lexicales et farfelues. Ernest et Célestine de Gabrielle Vincent, vivent dans chaque album une aventure tendre et complice qui aide le petit enfant à grandir. La bande dessinée procède souvent par séries : Les Schtroumfs, Boule et Bill, etc. »²⁶ L'identification de l'univers d'une série est une aide considérable pour la compréhension mais là encore à condition qu'existent des points de comparaison, comme l'affirment Jo et Dédé Mourey dans leur travail sur deux séries : « *Petit Ours Brun* » et « *Ernest et Célestine* » : « La présentation de ces deux séries permettra aux enfants de découvrir deux univers sociaux différents : la comparaison des deux organisations « familiales », de leurs cadres intérieurs, de leurs activités, leurs soucis, la façon dont ils y répondent ne pourra qu'aider les enfants à trouver leurs propres prises dans le monde qui les entoure et à y chercher des ouvertures tout en développant un esprit critique, sans manichéisme mais sans idéalisme non plus. »²⁷

SAVOIRS SUR LA FONCTION DE L'ÉCRIT

Dans leur diversité, les écrits ont des fonctions différentes : conserver, classer, informer, distraire, théoriser... On n'entrera pas de la même façon un ouvrage intitulé *Rois et Reines de France* (Jean-Michel Billioud, Gallimard, Les Yeux de la découverte) ou *Dictionnaire des rois et des reines de France* (Brigitte Coppin & Dominique Joly, Casterman) : le premier suit l'ordre chronologique, le second, l'ordre alphabétique. De la même façon, un ouvrage, sans images, format poche et intitulé *Le Secret de la cathédrale* (Béatrice Nicomède, Le Livre de poche jeunesse) n'orientera pas vers la même lecture qu'un gros livre cartonné, abondamment illustré avec, pour titre, *Naissance d'une cathédrale* (David McCauley, Les deux coqs d'or). La présentation des textes, la présence ou l'absence d'images, l'homogénéité ou non des écrits sur la page, la typographie, etc., tous ces indices ne confèrent pas le même sens à deux titres proches : *En attendant la pluie* (Gerda Muller, L'école des loisirs, coll. Archimède), *Moi, j'attendais la pluie* (Véronique Vernet, Points de Suspension) ou *Voilà la pluie* (Manya Stojic & Catherine Bonhomme, Circonflexe). Enfin, des ouvrages bien connus pour leur nature fictionnelle (*Le Cheval sans tête*, Paul Berna, Le Livre de poche, *Emile et les détectives*, Eric Katsner, Le Livre de poche, *Le Journal de Ninon Battandier*, Anne Trottereau, L'école des loisirs, *La Maison des quatre vents*, Colette Vivier, Milan...) prennent un tout autre intérêt si on les lit pour l'intrigue, pour observer la notion de « bande d'enfants » dans la littérature de jeunesse ou pour apprendre comment vivaient les enfants entre les deux guerres mondiales ou après la seconde. L'intérêt sera augmenté si on compare ces textes avec les albums de Yvan Pommaux (L'école des loisirs) : *Avant la télé, Je me souviens...* Enfin, la connaissance des insectes ne sera pas inutile pour mieux comprendre la manière dont sont distribués les rôles dans ces enquêtes policières révélant l'organisation sociale de ces petits animaux : *La Reine des fourmis a disparu* (Fred Rocca & Franck Bernard, Albin Michel), *Tirez pas sur le scarabée !* (Paul Shipton, Le Livre de poche)...

SAVOIRS SUR LA SITUATION DE LECTURE

Lire, c'est saisir, très vite, la situation de lecture (projet individuel ou collectif) et se mobiliser en fonction de cette situation : s'agit-il de trouver dans un texte (ci-après) tous les mots renfermant le même phonème ? D'apprendre quelque chose

sur l'environnement des escargots ? De comprendre quelque chose de neuf sur les modalités d'écriture d'un auteur connu (Jacques Roubaud) ? De saisir un processus d'écriture poétique ? « *Les activités perceptives, au cours de la lecture, sont dépendantes des activités de traitement sémantique. L'œil est à la recherche des éléments dont il a besoin pour construire, à partir de ce qui est déjà connu, du sens « sous forme de relations, d'évocations, de représentations en mémoire... » (...)* L'organisation des indices visuels qui permettent d'attribuer une signification est liée à la raison pour laquelle on les met en œuvre. C'est l'anticipation qui définit les réseaux d'indices qu'elle utilise. »²⁸

L'ESCARGOT

Il passe comme un paquebot
 Dans l'herbe tremblante de pluie
 Quand les araignées essuient
 Leurs toiles car il fait beau
 J'ai toujours aimé l'escargot
 Son pas frais luisant et sans bruit
 Sa navigation dans la nuit
 Le long des murs, vivant cargo
 On en retrouve le sillage
 Le matin, brillant au soleil
 Où va l'escargot, qui voyage
 Dans le noir cornes en éveil ?
 En haut du fenouil, en équilibre
 Il médite sur les étoiles libres

Les Animaux de tout le monde, Jacques ROUBAUD

APPRENDRE À LIRE

Face à un écrit, le lecteur sait qu'il possède des informations dont il devra se servir, dans leur totalité ou partiellement, pour dégager de nouvelles informations. Apprendre à lire c'est apprendre à faire des liens entre le connu et l'inconnu, réduire de plus en plus sûrement la part mystérieuse, et parfois irréductible, de tout texte. Le projet du lecteur (but, objectif...) gère cette « interaction » entre les données textuelles et les données extratextuelles. Toute la question est de définir la nature de cette interaction. Rencontre à mi-chemin de deux stratégies ou intégration d'une stratégie par l'autre ? « *Puisque l'interaction entre le haut et le bas est nécessaire, ce qui est déterminant dans l'apprentissage de la lecture, c'est l'origine du pilotage de cette interaction et les conditions qui vont permettre de développer les stratégies graphiques...* »²⁹ Or il ne fait plus guère de

doute que, dans la lecture constituée, les stratégies efficaces impliquent le questionnement des indices graphiques à partir d'une anticipation qui définit un champ de possibles. Le pilotage doit être assuré par le sens ; l'interaction vient d'en haut. »³⁰

Ce qui est le plus urgent, écrivait Jean Foucambert, dans *La manière d'être lecteur*, ce n'est pas de supprimer le déchiffrement mais de le rendre inutile ; non pas amputer l'enseignement d'un de ses points d'appui emblématiques mais transformer les conditions d'apprentissage : ♦ **groupes hétérogènes** qui traitent une diversité des écrits, forme, complexité, manières de les aborder, de les interroger et de les apprécier. Dans les projets, chacun peut réinvestir l'état actuel de ses savoirs. ♦ **fonctionnement du groupe** qui privilégie les démarches de conscientisation, contradictions et conflits où chacun, parce qu'il se confronte aux choses comme elles sont et non à leur faire semblant pédagogique, explore la nature et les limites de son statut. ♦ **réseaux d'écrits** : pour apprendre à lire, il faut être intégré dans un groupe émetteur et récepteur d'écrits qui sont utilisés, observés, comparés... ♦ **nature de l'écrit** : l'unité minimale c'est un texte complet, renvoyant à d'autres textes, nécessaire au fonctionnement du groupe et permettant des entrées multiples. ♦ **lecture des écrits** : les textes sont lus pour les services qu'ils rendent à celui qui les lit. La lecture se situe entre deux expériences : questionnement de l'écrit et réinvestissement des acquis. ♦ **activité métalexique** : activité réflexive sur les stratégies mises en œuvre pour lire. On passe de « *comment je m'y prends pour comprendre* » à « *comment le texte s'y prend pour que je comprenne ?* » ♦ **production d'écrits** : écrire, c'est mettre en œuvre l'expérience de la communication écrite.

■ 25. Annie JANICOT, « Les Sciences naturelles de Tatsu Nagata », *Haut(s) les docs !*, AFL, 2009, pp.61-65 ■ 26. Dictionnaire de la Littérature de jeunesse à l'usage des professeurs des écoles, Christine BOUTEVIN & Patricia RICHARD-PRINCIPALLI, Vuibert, 2008, p.245 ■ 27. Jo & Dédé MOUREY, « À travers deux collections, la découverte de la notion de personnage », *Lectures expertes* n°6, 2005, p.36 ■ 28. Jean FOUCAMBERT, « Pour une politique de lecture de 2 à 12 ans », *Question de lecture*, déjà cité, p.70 ■ 29. « Il est probable que l'attention portée aux indices graphiques est différente selon qu'elle sert à vérifier une anticipation de sens ou à trouver le sens à partir de l'oral reconstitué. Dans le premier cas, on sera davantage attentif à la structure consonantique qui « grée » le mot, aux lettres qui distinguent les homophones, aux marques syntaxiques (généralement lettres), etc. ; dans le second, on s'appuiera sur la structure vocalique et sur l'ordre de tous les éléments. » Jean Foucambert, Jean FOUCAMBERT, « Plus interactif que nous tu meurs », *Question de lecture*, Retz, p.60. ■ 30. Jean FOUCAMBERT, « Plus interactif que nous tu meurs », p.60.

LA MANIÈRE D'ÊTRE LECTEUR : L'IMPLICITE D'ABORD !

Devenir lecteur c'est entrer non pas dans l'explicite du texte mais bien dans l'implicite, ce que le texte ne dit pas en clair, ce qu'il cherche à faire « deviner » au lecteur, afin de l'associer à la réalisation du sens. L'album *Anton et les filles* (Ole Onnecke, L'école des loisirs), parie sur la coopération du lecteur pour interpréter la grimace finale du jeune héros alors que tout semblait enfin lui sourire. Et, dans ces extraits de *Le Journal de Ninon Battandier* (déjà cité) quelques pages du journal d'une petite fille suffira à montrer la valeur des non-dits, le bonheur qu'il y a à saisir les émotions de Ninon confrontée aux désagréments d'un premier amour.

MARDI 10 JANVIER

J'ai essayé de perdre mes deux rubans de natte en arrivant à la ferme de Maurice Bordère mais je n'ai pas réussi à cause de Fafase. Elle m'a dit : - *Voilà ton ruban bleu qui est tombé. Viens ici, que je te refasse ta natte.*

VENDREDI 9 MARS

Ce soir, je suis remontée à l'école car j'avais oublié mon cahier du soir. Maurice Bordère était en train de rentrer Cicéron. Il a des cheveux raides et sombres qui lui tombent dans le cou et sa figure est un peu large, mais bien taillée. Il s'est approché de la barrière et il m'a dit bonjour. Il s'est appuyé sur le tronc d'un chêne en roulant une cigarette et il me parlait sans sourire. Je crois qu'il parlait du vent d'ouest et du brouillard. Il a la bouche gercée et la voix râpeuse. (...) Et pendant que je cherchais ce qu'il avait dit, je ne pouvais pas entendre ce qu'il disait. Il parlait toujours sans se presser, j'étais toujours en retard de trois phrases. - *Je suis en retard*, ai-je murmuré et j'ai couru vers l'école. Devant le néflier, je me suis retournée pour lui faire un signe. Il était accoudé à la barrière, et cette fois il souriait en plissant ses yeux clairs. Son cou, ses bras et tout le paysage derrière lui souriaient aussi. (57-58)

JEUDI 5 JUILLET

Annie Bordère m'a dit que son frère avait une bonne amie. Ça m'a fait un peu triste.

- *Quelle bonne amie ?*

- *Marie Chéneau, des Ouchérons (...)*

- *Cette greluce, avec ses nattes croisées sur la tête ?*

- *Ben justement, il n'aime rien tant que des belles nattes et il dit que je devrais me coiffer comme ça.*

Ça m'a donné envie de me couper les cheveux.

Cette position s'appuie sur des présupposés théoriques, développés à partir de la lecture du journal quotidien dans le cadre du stage de Classe Lecture, au collège de Saint-Ambroix, dans le Gard³¹...

Tout texte publié s'inscrit dans un champ de relations sociales et répond à des visées de l'énonciateur envers son destinataire : les positions des interlocuteurs, les enjeux du discours sont repérables à des choix linguistiques (micro et macro structures).

« *Parce que les enfants aiment spontanément les animaux et que le Père Castor entendait partir de leurs centres d'intérêt, celui-ci voulut leur offrir une collection qui leur permettrait de mieux les connaître. Par-delà, les jeunes lecteurs découvriront « la poésie du réel et le merveilleux de la nature. »* » « *Le récit est centré sur l'entrée dans la vie d'un petit, souvent le plus turbulent au sein de la fratrie. (...)* Au terme des 36 pages que contient chaque album, le ou les héros, à la naissance desquels le lecteur a assisté ont conquis leur autonomie. » La présentation de l'ouvrage *Le Roman des bêtes* (Lida et Feodor Rojankovsky, Père Castor Flammarion), de Michel Defourny, oriente les jeunes lecteurs vers une double lecture : poétique et encyclopédique. La mise en pages, qui alterne un texte narratif et des tableaux, des cartes, des schémas, des dessins légendés, etc., soutient ce double projet et permet à l'enfant de ne se centrer que sur un aspect (de sauter l'autre) ou sur les deux (de les intégrer).

Tout texte complet est un système signifiant et il n'est pas interprétable si on le lit de façon linéaire en le considérant seulement comme une succession d'énoncés.

« *Les différents albums sont bâtis sur un schéma commun. C'est à la fois une espèce animale et un milieu naturel que l'enfant rencontre : l'écureuil et le bois, le lièvre et la plaine, le canard sauvage et l'étang...* » La suite de la présentation prévient les lecteurs : qu'ils ne se fient pas au début du titre « Le roman... » mais qu'ils considèrent qu'il s'agit de quatre histoires d'animaux : à eux d'entrer dans ce livre comme ils le souhaitent, pour ne lire qu'une histoire ou plusieurs, dans l'ordre qui leur plaît, pour recueillir des informations sur les animaux ou s'émouvoir de leur vie sauvage.

Le travail de lecture va donc consister à identifier des indices linguistiques pertinents et à les mettre en relation avec ce qu'on sait par ailleurs, y compris des données extralinguistiques pour tenter de dégager ce que ne dit pas en clair le texte.

« *Huit petits becs jaunes, huit petites paires d'yeux noirs, huit canetons... Le plus petit a encore un morceau de coquille au derrière et c'est lui qui crie le plus fort.* » L'identification du héros sera facilitée par le texte introductif : « *Le récit est centré sur l'entrée dans la vie d'un petit, souvent le plus turbulent au sein de la fratrie.* »

Si le texte est « bien fait » il fonctionne à l'insu du lecteur : le travail du lecteur, instrumenté par des connaissances métalinguistiques et métatextuelles, permet de le « soupçonner » et donc de ne pas se soumettre à ses pouvoirs.

Lorsque les récits entretiennent les enfants de leur propre devenir, ils choisissent des héros emblématiques et solitaires, vulnérables et déterminés, apparemment détachés de tout cadre social. Des archétypes censés représenter les grands types humains, des mythes capables de réaliser, sur leur personne, la synthèse des contradictions individuelles et sociales. Mais l'environnement, les discours, les interlocuteurs... tout trahit le contexte d'évolution du héros : « *Les histoires ne sont effectivement pas innocentes : elles sont toujours porteuses d'un message, si bien dissimulé parfois que même celui qui les raconte ne sait pas sur quel pied danser.* »³². Réunir autour de valeurs communes des enfants aux conditions de vie inégalitaires relève de l'exploit, un défi lancé par l'école républicaine de Jules Ferry : « *Dans le maître et le serviteur, vous n'apercevez plus que deux hommes égaux qui contractent ensemble (...) ayant chacun leurs droits précis, limités et prévus, chacun leurs devoirs et par conséquent leur dignité.* ». (...) Comment faire adhérer à ce pacte, les enfants pauvres de France mais aussi les enfants des familles émigrées chassées par la misère économique et attirées par le développement industriel des pays riches : « *Le risque alors est grand que ces immigrés fassent naturellement alliance avec les propres classes dominées des pays qui les accueillent. D'où l'importance de faire fonctionner racisme et xénophobie afin de diviser les dominés et de leur désigner la cause de leurs maux dans leurs propres rangs. Et donc d'exalter ce qui les différencie (religions, races, nations, cultures...) pour peu que ces différences leur masque une autre communauté, celle de leur statut social et économique. Toutefois, l'excès d'exaltation du fait communautaire aussi bien que de l'individualisme présente, en retour, le risque de rendre insensible aux valeurs « universelles » dans et par lesquelles les dominants légitiment leur domination. L'équilibre est fragile entre la promotion tactique de valeurs opposées pour diviser et la nécessité stratégique de valeurs communes pour désarmer.* »³³. La vigilance est de rigueur. Deux « communautés » que tout apparemment sépare (communautés africaines et communautés asiatiques) sont de plus en plus objets d'histoires pour les enfants (les Français de souche, Blancs européens pour leur permettre de vivre avec ces « étranges étrangers » et ces Français qu'on ne sait plus

comment appeler, natifs d'ici mais toujours d'ailleurs, pour qu'ils entendent la promesse d'accueil sous réserve de respecter les valeurs du pays d'asile. Deux albums, du même auteur, évoquent la fin de l'enfance, le passage à l'âge adulte de deux adolescents dans des sociétés traditionnelles : l'un en Afrique³⁴, l'autre en Asie³⁵.

Yakouba est africain, il vit dans un village organisé autour de rituels dont l'un consiste à faire élire, par des hommes, des guerriers parmi les garçons en âge de ramener, seuls, la peau d'un lion. Yakouba accepte l'épreuve initiatique avec des sentiments de peur, probablement semblable, en cela, aux autres garçons. Mais voilà que le lion, stratégiquement placé sur la route de l'enfant, est épuisé, inférieur en force. Aucune supplique chez l'animal qui s'adresse à l'honneur de Yakouba. Peut-on s'élever socialement sur la peau d'un plus faible ? Le narrateur laissera deviner le choix de Yakouba en montrant le déclassement social de l'adolescent (pasteur, à l'écart du village, au lieu de guerrier) tandis que le troupeau n'est, depuis ce jour-là, plus jamais attaqué par les lions. Yakouba, en refusant le rite, a protégé à jamais le village des lions : il est puni mais approuvé dans les classes si promptes cependant à placer le respect du *règlement intérieur* avant toute chose.

Feng est asiatique. Nul rituel visible dans sa société réduite aux deux parents. Il demande l'autorisation d'aller rencontrer, dans un monastère isolé, le maître du vent pour connaître le secret du cerf-volant qui vole au-dessus des cieux. Feng voyage à la rencontre du sage. Par observations successives, Feng apprend la stabilité, la maniabilité, la vitesse de l'objet... mais aucun de ses *oiseaux de papiers* ne vole au-delà des cieux. Feng s'impatiente. Le maître lui conseille vivement de revenir avec le plus grand dévidoir mais il décède entre-temps. Son âme emporte « *une des extrémités de la corde du dévidoir... jusqu'au plus haut des cieux.* ». Feng doit-il comprendre (et nous aussi ?) que l'apprentissage est infini, toujours relié au passé ?

Ces albums, apparemment différents, ont en commun le culte de la subjectivité, de l'interaction (on apprend avec les autres). Feng, docile, moins contraint par les siens est « intégré » (tenu, comme le lecteur, à un fil), Yakouba, insoumis, est marginalisé pour dérobade. Son dernier regard (interrogatif ?) est pour le lecteur, son véritable lien.

Récemment, Tomi Ungerer, ambassadeur au Conseil de l'Europe pour l'enfance et l'éducation, publie un album³⁶ mettant en scène un garçon noir, Rafi Bamoko et une fille asiatique, Ki Sing dans un quartier de Blancs. Solitaire, Rafi se fabrique des amis virtuels grâce à ses talents de bricoleur. Stratégiquement

■ 31. Monique MAQUAIRE, « Une lecture savante », *Les Actes de lecture* n°31, septembre 1991. ■ 32. Jerome BRUNER, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2002, p.9. ■ 33. Jean FOUCAMBERT, « Culture commune », *Les Actes de Lecture* n°80, décembre 2002, p.3. ■ 34. Yakouba, Thierry DEDIEU, Seuil, 1994. ■ 35. Feng, Thierry DEDIEU, Seuil, 1995. ■ 36. *Amis-Amies*, Tomi UNGERER, L'école des loisirs, 2007.

placée en train d'étendre le linge au-dessus de la palissade, Ki Sing (est-on dans un ghetto, une cité ?) lui propose son aide : elle coud. Le temps passe, les enfants n'ont pas besoin (pas l'occasion) de se faire des amis, ils s'entendent bien, entourés par leurs familles. Rafi et Ki évoquent leur différence culturelle : « *C'est vrai que vous mangez des trucs aussi bizarres que des nids d'hirondelle, des ailerons de requin et des chiens ?* », voulut savoir Rafi. « *Je préfère la pizza* », rit Ki. « *Mais je peux te montrer comment on mange avec des baguettes.* ». Alors qu'ils récupèrent des matériaux sur la décharge publique, deux hommes, au crâne troué, commentent : « *Regardez donc ces étrangers (...) maintenant, ils nous volent même nos déchets.* ». Les sculptures de Rafi et de Ki sont si nombreuses qu'elles sont exposées à la satisfaction des enfants mais pas des habitants qui exigent la disparition de ce *bazar*, provoquant l'indignation des médias : « *Les poubelles au pouvoir !* », « *C'est Mozart qu'on assassine.* », « *La bureaucratie étouffe le talent.* », etc. Le directeur du musée accueille les œuvres des enfants à l'occasion d'une réception mondaine. « *Ki devint une créatrice de mode de renommée internationale, Rafi un très célèbre sculpteur.* ». On les retrouve Raf sur la dernière page, chacun vêtu traditionnellement, elle, avec un chapeau « chinois » et une natte, lui, barbu, avec un turban. Ils naviguent, solitaires, sous la lune et sur un lac ; les rochers dessinent un cadre qui ressemble à l'Amérique du nord, ou à l'Afrique. De quel pays se sentent-ils ?

Saisi par quelle nécessité, Thierry Dedieu écrit, quelques années plus tard une suite à Yakouba³⁷. Cette fois, le lion a un nom (Kibwé) et il est le « mâle dominant ». Il lui revient de nourrir son clan dans une période de famine. Son flair (celui de l'auteur) le conduit au village de Yakouba devenu homme. Toujours campé dans une position héroïque Yakouba s'interpose entre le troupeau et « son » lion : « *D'un signe de main, il lui fit comprendre qu'il ne pouvait l'aider. Il se devait de protéger le troupeau, fût-ce au péril de sa vie. Il ferait face. Se sentant épié par le clan, Kibwé ne pouvait reculer. Chacun dans son endroit. Devoir contre devoir. Le combat était inévitable.* ». Mais quelque chose d'indéfini semble inhiber les combattants (l'implicite ne résiste pas longtemps aux lecteurs de l'album *Yakouba*) : « *De toute évidence, aucun des deux adversaires ne voulait prendre le dessus. Plusieurs fois, ses griffes se rétractèrent en frôlant le cou, l'abdomen et la cuisse du berger, qui avaient l'air de s'offrir.* ». L'arrivée des villageois fait fuir Kibwé qui ne touchera pas à la demi carcasse de buffle déposée devant son gîte : « *En aucun cas, il ne voulait compromettre Yakouba.* ».

Quelque chose se cherche dans cette suite d'albums, quelque chose « se laisse entendre », difficilement cernable. Le retour du lion est-il là pour combler *merveilleusement* l'implicite de Yakouba, dire clairement le lien vertueux entre deux transfuges, tous deux affranchis des lois de leur groupe (ni homme, ni bête) ou pour intensifier les énigmes ? Pourquoi Yakouba est-il encore berger alors que son attitude a garanti, mieux qu'aucune armée, la sécurité du troupeau ? Pourquoi s'offre-t-il aux griffes du lion ? Quel désespoir ou quelle impuissance lui fait rechercher la mort ? Pourquoi le lion n'accepte-t-il pas la demi carcasse offerte par Yakouba ? De quelle « compromission » s'agit-il ? Ce terme, proche de la trahison, décrit un conflit entre bêtes et hommes et un enfant placé dans un déchirant entre-deux (rebelle et soumis). On comprend bien l'intérêt du lion pour Yakouba : il lui doit la vie. Mais pourquoi ne peut-on s'empêcher d'approuver le jeune renégat ? Pour une position romantique sur le refus des honneurs ? Quelle(s) valeur(s) nous fait recommander cet album d'insubordination et de haute solitude ? Désobéissance civique ? Reconnaissons-nous, dans l'histoire de Yakouba, un de nos principes moraux : « *À vaincre sans péril, on triomphe sans gloire.* » ou sommes-nous fascinés par cette jeune conscience ? Que penser de la société de Yakouba, elle qui n'a su ni comprendre, ni récompenser cette belle âme, bradant l'honneur des hommes au prix du sang sécuritaire ? Barbare ?

Feng grandit plus harmonieusement. Sa société prend forme entre des parents bienveillants, un enseignant disponible et de riches seigneurs obligés. Feng n'épouse pas le projet du groupe, il a le sien et cela lui suffit à être du groupe. Il demande, observe, contemple, étudie, remarque, imagine, son savoir lui vaut les honneurs, il insiste, redouble d'efforts, confesse... tandis que Yakouba bataille : il marche, franchit les ravins, contourne les collines, se sent rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu, il épie, scrute, oublie la peur, il attend, s'arme de courage et s'élance pour combattre. Même solitude des deux enfants, hiérarchies opposées de valeurs : l'un est lettré, l'autre est physique. Même lien avec le groupe (nul n'est rejeté) mais écart de taille entre l'exclu et l'élus ! Feng est relié à sa civilisation par un fil symbolique qui fait de lui un futur expert tandis que Yakouba est *un peu* à l'écart du village, mais quelle

position dans ce *un peu* : le berger veille seul, la nuit, sur le troupeau, encerclé de lions affamés. On ne sait rien de ses aspirations et aucune reconnaissance ne lui a été accordée par les villageois qu'il défie à nouveau en offrant une demi carcasse de buffle à son ami (récidive). Feng n'est jamais menacé, même quand son insistance provoque l'emportement du maître. Feng ne menace rien. Yakouba sauve son clan des lions mais il menace les fondements du clan. Nous apprécions le « coup de force de la conscience » de Yakouba qui a accepté l'exclusion liée à son choix et la forme didactique qui a permis à Feng d'hériter d'une haute position dans une société dont les plus hauts savoirs reposent sur un « secret » et leur transmission sur une élite. Aucun mot chez Yakouba, le narrateur emploie une forme anonyme et toute puissante (*on...*, *on...*), l'enfant ne devenant sujet grammatical que lorsqu'il croise les yeux du lion, redevenant complément d'objet indirect au moment de la punition : « À Yakouba on confia la garde du troupeau un peu à l'écart du village. ». Longue conversation juste interrompue par la mort chez Feng qui est toujours sujet grammatical. Deux sociétés se détachent. Deux modèles : une Afrique du silence et du courage, défiée par un enfant instruit par un lion, une Asie de la parole et de l'observation, entre un apprenti et son mentor. Feng pense avec, Yakouba pense seul.

Sur le sol européen ou américain, Rafi et Ki semblent ne pas avoir réussi à s'intégrer à (ou à intégrer) la communauté nationale. Ils doivent leur succès grâce à des talents singuliers qui expriment fantaisie et critique. Leur réussite professionnelle et internationale renforce leur solitude (ils signent leurs œuvres du nom de *Rafiki*). Rien ne semble les avoir altérés sauf l'âge et la tenue vestimentaire étrangement représentative de la nation de leurs ascendants. Réussite incluant la provenance culturelle ou bien manifestation, sous ces marques « ostensibles », d'une sourde résistance ?

En plaçant la littérature sous l'objectif de « culture commune », l'école fait le choix de ce que Jean-Claude Passeron

nommait une pastorale³⁸, tout en contournant les obstacles, qui ne sont pas que techniques, à cet apprentissage : « L'objectif n'est pas d'abord d'aimer ni de réunir mais de comprendre. Et le travail de l'école n'a pas à être celui d'une pastorale mais d'une conscientisation : développer les outils d'analyse qui donnent prise conceptuelle et pratique sur les antagonismes dans et par lesquels toute production humaine voit le jour. Le simple fait de promouvoir également les outils d'élucidation de ce qui fonde les rapports sociaux met chacun en demeure de décider de la quantité d'intolérable qu'il choisit de tolérer pour les autres. L'éducation, hors de tout enrégimentement, simplement parce qu'elle arme le regard sur le monde des uns et des autres, vivifie les luttes sociales, permet aux dominants et aux dominés de s'affronter sur le terrain de la recherche concrète de l'avenir. (...) Les classes moyennes où se recrutent les enseignants sont sans doute les plus mal à l'aise face à cette expérience et aux conditions de développement des outils conceptuels de la lutte. Pourtant il n'existe pas d'autres moyens de l'abolir que de lier la formation intellectuelle à l'expérience et à l'élucidation des rapports sociaux. L'école peut y contribuer lorsqu'elle se confronte à ce qu'une civilisation produit, par exemple l'architecture ou la littérature de jeunesse, non pour dire « venez voir comme c'est beau et comme vous avez tort de ne pas aimer » mais « venez comprendre ce que c'est, pourquoi c'est ainsi et comment ça agit d'autant plus sur votre vie que vous vous résignez à croire que ce n'est pas votre affaire. »³⁹ ●

Yvonne CHENOUF

■ 37. Kibwé, Thierry DEDIEU, Seuil, 2007 ■ 38. « Beaucoup d'entreprises de ce type visant à porter la bonne nouvelle que la lecture est une excellente chose dans les terres de mission que sont les groupes sociaux qui en sont le plus éloignés se sont étonnées de voir s'accroître les réactions hostiles. Le risque d'une pastorale de la lecture, lorsqu'elle ne prend pas en compte cette précondition technique d'une maîtrise suffisante de l'instrument c'est cet effet pervers qui constitue progressivement en refus actif ou militant ce qui, au départ, n'était qu'indifférence ou éloignement des habitudes de lecture ; et le mécanisme en est assez simple à comprendre puisqu'il s'agit de convier des gens à une tâche dont ils ne possèdent pas les moyens techniques. », Jean-Claude PASSERON, La Notion de pacte, Les Actes de lecture n°17, mars 1987 ■ 39. Jean FOUCAMBERT, « Culture commune... », Les Actes de lecture n°80, décembre 2002, p.4

Ceux qui écrivent comme ils parlent, quoiqu'ils parlent très bien, écrivent mal. BUFFON (Discours sur le style)