

La littérature à l'école.

Le risque d'un dessèchement, la chance d'une merveille.

Pierre SÈVE

*Et s'il nous arrive en nous abandonnant à ses pouvoirs
[du langage], qui restent si proches de ceux de la magie,
d'accéder à une vérité inouïe, d'être emportés par lui et
ravis par sa beauté, c'est qu'il est l'écho lointain, insistant
de toutes nos pertes ; il nous les fait traverser à nouveau
dans tous les sens, jusqu'à nous donner à croire : cette
fois, qui serait la vraie première fois, ça y est, nous
y sommes, la chose tient tout entière dans les mots,
leur trajectoire s'immobilise.*

Poème de l'instant ; précaire, éternelle merveille.

J.-B. Pontalis, *L'Amour des commencements*

L'école, dit-on, dégoûte de la lecture. Au vu de cette situation, il faut, dit-on, préserver des espaces de «lecture plaisir» affranchis de tout risque de scolarisation.

Voilà un propos banal qui court souvent jusque dans la formation continuée des maîtres. Et, derrière ce slogan, on rêve de cloisonner étroitement, d'un côté, comme un mal nécessaire, une «lecture-apprentissage» rebutante, liée aux efforts de la mémoire et de l'abstraction, et de l'autre côté, une «lecture-plaisir» qui serait l'occasion d'un épanouissement spontané et d'une intelligence libérée. Et l'on tente ensuite d'articuler malgré tout des relations entre école et bibliothèque, classe et B.C.D., activités étroitement évaluées et activités sans contrôle. Pourtant, une distinction trop hâtive aveugle plus qu'elle n'éclaire : la notion de «plaisir de lire» reste impensée, tout comme ce qu'il y a à apprendre quand on veut apprendre un savoir lire qui ne se réduise pas à telle ou telle technique de lecture. Or la lecture reste une activité intime, réellement subjective, dans cette sphère-là d'où relève aussi la jouissance et le plaisir, mais la lecture est *en même temps* une pratique sociale, elle n'aurait pas de sens si elle ne se découpait sur l'horizon d'un lectorat entier et si elle ne se réglait sur ses usages... Cette position paradoxale se prête mal commodément à l'opposition convenue où l'on voudrait la saisir, le plaisir de lire ne s'envisage pas sans qu'on l'analyse aussi sous un angle social, non plus que l'apprentissage sans une prise en compte de la subjectivité.

Les maîtres qui introduisent les œuvres littéraires dans leurs programmes d'enseignement ont justement cette ambition : apprendre aux enfants eux-mêmes à articuler leur(s) plaisir(s) et leur inscription dans la société de la classe.

La peur de la littérature

Bien sûr, ce projet est en rupture avec la pratique ancienne de la littérature à l'école. Car la littérature a toujours été présente à l'école primaire. On lisait, copiait, observait, écrivait sous dictée, mémorisait des extraits de Victor Hugo et Jules Renard, de Colette, Genevoix, Pagnol... Il s'agissait d'un corpus assez limité, constitué sur des critères qui ne prenaient guère en compte les modalités d'interprétation que les enfants pouvaient déployer. Il s'agissait de donner des modèles de «belle langue» que les élèves puissent imiter, et de les doter de références qui véhiculent les idéologies républicaines. D'où la récurrence de héros modestes et généreux, de spectacles d'une nature humanisée par l'homme du peuple, de situations où l'ingéniosité composait avec l'obéissance aux lois... L'usage de la littérature paraissait alors

totallement clos. Clôture du corpus, clôture du sens à y lire. Clôture aussi des moyens d'interprétations : on privilégiait les entrées lexicales (explication des mots) et stylistiques (observation des moyens syntaxiques mis en œuvre). Dès l'école primaire fonctionnaient les ressorts de la traditionnelle explication de texte. On s'intéressait au texte, non à la lecture des élèves, on exposait la signification du texte, on n'explorait pas les sens possibles pressentis par les élèves. La signification était donnée au maître, il n'avait plus qu'à y faire accéder les élèves.

La clôture la plus difficile à endurer, celle qui a engendré les blessures les plus graves fut celle-là, ou plutôt l'aspect sous lequel elle se vivait socialement. Comme les moyens d'accéder à la signification prétendument déposée dans le texte étaient définis par avance, seuls parvenaient à faire légitimer leur compréhension les enfants qui maîtrisaient déjà ces moyens, en gros, ceux qui n'avaient pas besoin de l'école pour apprendre. Les autres étaient conduits à adhérer à la lecture du maître souvent au mépris de leur propre lecture balbutiante. Car toute déviance était stigmatisée par le terme de «contresens», et démontrée par l'exhibition d'un savoir lexical ou syntaxique détenu par le maître mais non pas encore par l'élève. Celui-ci ne pouvait ressentir qu'une sorte de trahison : on déniait la légitimité de sa compréhension au nom d'un savoir qu'on ne lui avait pas transmis. Pour peu, ce qui était fréquent, que le texte ait été choisi justement à cause de ses difficultés stylistiques ou lexicales et parce qu'il s'intégrait à une progression en ces domaines, l'élève retenait surtout :

- 1) que la beauté des textes était affaire de convention sociale, que seuls étaient beaux les textes qui passaient pour tels dans la société du maître, à révéler sans juger,
- 2) que la leçon de lecture était un piège où serait demandé un savoir dont il ne disposait pas, mais dont le maître ferait montre au bon moment,
- 3) que le texte n'était qu'un prétexte, qu'on faisait semblant de s'intéresser à ce que le texte «voulait dire» mais qu'en réalité on apprenait du vocabulaire ou de la grammaire,
- 4) qu'il valait mieux jouer cette comédie sociale, ou y organiser vaille que vaille sa survie, plutôt que de prendre des risques cognitifs qui mettaient en péril d'humiliation narcissique.

Fondamentalement, l'élève se trouvait exclu.

Ce tableau est bien sûr une caricature. Les maîtres ont su tempérer la cruauté de ce dispositif didactique par leur bienveillance et par le souci qu'ils avaient de faire entrer les

élèves dans un jeu de connivences. On ne s'intéresse plus au texte mais à la réponse attendue par le maître. Situations ritualisées des «questionnaires de compréhension», retour sur des mêmes thèmes, clins d'œil appuyés... tout concourt à susciter des comportements convenus, à faire émerger le «bon élève», docile et adapté. Certains auteurs, comme Annie Ernaux par exemple,¹ témoignent de cette mutation à une culture qui n'était pas la leur... beaucoup d'anciens élèves se souviennent d'avoir été détournés des voies propres de leur intelligence au nom d'un savoir qui leur est resté étranger. En face d'exemples d'intégration réussie dans la culture instituée, l'école a massivement fonctionné comme un lieu de reproduction des élites...

Ce n'est donc pas sans quelques raisons qu'on peut se méfier de l'institution scolaire, dès lors que les maîtres y ont le premier et le dernier mot sur la vérité des textes. Alors, sans doute, les élèves se détourneront, dès que la pression de l'école ne se fera plus sentir, de toutes les œuvres qui ressembleront à celles qu'ils y auront mal fréquentées. Plus que d'incompétence, c'est le sentiment d'illégitimité qui anime cet abandon. Le cas de la poésie est caractéristique : beaucoup de nos contemporains lettrés affirment la beauté de la poésie, mais n'en lisent pas. Ils ne se donnent pas le droit de passer outre les techniques d'approche enseignées naguère et de trouver directement ce qu'ils pensent pourtant y trouver. Ils n'ont pas appris à cheminer au milieu des obscurités voulues, à assumer leur chemin et à y trouver leur bonheur. Ils craignent «de ne pas comprendre». Révérence apprise, indifférence de fait.

Qu'est-ce que lire ?

L'école peut-elle apprendre à lire au lieu d'apprendre la langue au travers des textes ? Cela suppose de reconsidérer l'acte lexique, de renverser une hiérarchie qui place le savoir au-dessus du savoir-faire, de se déprendre de la vieille illusion techniciste qui voudrait que le sens découle mécaniquement d'une série d'opérations mentales, alors que tout laisse à penser que ces opérations s'élaborent d'abord tactiquement pour résorber l'écart entre un sens pressenti et ce qu'on a sous les yeux.

¹ Dans *La Place* (Gallimard), par exemple, où elle raconte comment une entrée dans les connivences scolaires lui a fait perdre sa place dans son milieu d'origine.

Une lecture réussie, n'est-ce pas, est une lecture intéressante. C'est-à-dire une lecture qui a à voir avec l'être et l'interstice, l'intersigne... avec la spéculation, le calcul d'intérêt... avec un avant et un après... Pour ne pas s'égarer dans des définitions belles et douteuses, on peut dire qu'une lecture réussie est une lecture où l'on trouve du nouveau, de l'inattendu. Si tout, absolument tout, se laisse aisément reconnaître, il n'y a à proprement parler rien à lire. Dès qu'on sait reconnaître le mot *boucherie* sur les enseignes des bouchers, dès qu'on n'a plus à organiser les lettres reconnues pour (re)découvrir le mot, on cesse de lire pour seulement identifier le commerce.² On lit l'écart entre ce qu'on avait en tête et ce qu'on a sous les yeux, soit que cet écart donne seulement corps à ce qu'on avait en tête, soit qu'il oblige à le remanier. Le travail de lecture se présente alors comme le travail du lecteur pour réorganiser les structures et savoirs dont il dispose déjà et qui l'avaient amené à anticiper ce à quoi il s'attendait. Si l'ampleur du travail excède la disponibilité du lecteur, alors le texte lui paraît illisible. Or les savoirs engagés dans la lecture sont très vastes : savoirs sur la langue, savoirs encyclopédiques sur l'état du monde, savoirs sur les écrits (sur les genres, sur la circulation des écrits...), ils apparaissent aussi fort complexes, pris qu'ils sont dans des structures biologiques (le lecteur peut être fatigué), psychiques (il y a des images de dévoration ou d'abandon insoutenables), voire sociales (il y a des pratiques de l'écrit inacceptables ou trop exotiques, comme pour nous le maraboutage ou le sort virgilien). Le choix d'une œuvre comme support de lecture reste donc pour le maître un pari risqué. Cependant, pour opérer ce travail de réorganisation, le lecteur doit pouvoir s'appuyer sur quelques leviers.

Le premier est sans aucun doute ce sens approché, reconnu, pressenti, espéré, redouté peut-être, celui qui répondrait si bien à la problématique propre du sujet lecteur. L'effort vise à identifier dans le texte ce qui peut le conforter, à relever de nouveaux indices passés d'abord inaperçus, à modifier les mises en perspective et les hiérarchies entre ces indices... Dans le même temps, au fur et à mesure de ses réinvestigations, le lecteur affine, ajuste le sens qu'il vise dans un travail d'abduction créatrice. Ainsi, des élèves confrontés à *Tillie et le mur*, de Leo Lionni,³ ont voulu que l'héroïne ne soit pas déçue par ce qu'elle découvrait de banal derrière un mur enfin franchi. Ils se sont intéressés à ce qui se trouvait de part et d'autre de cette frontière, en particulier à un «caillou de cérémonie» que le personnage avait anticipé lors d'un rêve éveillé. Du coup, à leurs yeux, le personnage n'a plus été enviable parce qu'il avait réussi un exploit, mais parce qu'il semblait doté d'une prodigieuse imagination.

Un second levier consiste à prendre de la distance par rapport à son activité, à retrouver des moments où des

difficultés de lecture similaires ont été éprouvées et surmontées, à convoquer des points de comparaison dans sa mémoire de lecteur, à identifier du même et de l'inédit par rapport au souvenir des textes déjà compris, bref à isoler et analyser un problème. Dans le même temps, le sens visé entre en écho avec d'autres références, s'en différencie et se singularise, il s'inscrit dans un horizon culturel, il rend davantage compte d'une écriture, d'un processus de production. En C.E.1, la lecture d'*Eric le naïf*, de McNaughton, a été grandement facilité par leur souvenir de *L'Afrique de Zigomar*, de Coentint.⁴ Ils ont su repérer, dans des contextes totalement différents, une même stratégie de distribution de l'information. Ils ont su voir aussi que les finalités moralisantes n'étaient pas du tout similaires : humour railleur aux dépens du vantard pour le second, éloge de la naïveté d'un roi sans malice, qui aura fait le bien sans s'en apercevoir, pour le premier.

Un troisième levier, enfin, veut s'appuyer sur un savoir déjà conscient, théorisé. Tel un cruciverbiste, le lecteur identifie là où ses représentations sont prises en défaut, là où se dessine en creux la lacune. Il peut alors demander l'explication pertinente, ou bien révoquer en doute le savoir qu'il se croyait, revisiter ses références et reprendre un travail de conceptualisation. Ce type de stratégie, largement valorisé par la tradition scolaire, est cependant le plus ardu, le plus coûteux, il suppose en effet un sens visé - visé par un «vouloir dire» du texte à ce moment - indépendant du sujet lecteur, dont celui-ci est *a priori* exclu et dont il devra s'emparer de force. Les lecteurs experts⁵ n'y font appel qu'en dernier recours.

Mais quel que soit le mode de travail adopté, le plus souvent les trois, conjointement et en interaction, il s'agit toujours pour le lecteur de passer d'une impression floue à une maîtrise plus complète, de discriminer ce qui vient de lui-même et ce qui est réellement inscrit dans le texte, d'élaborer une signification légitime. On n'entre pas dans cette logique si l'on n'a pas déjà éprouvé le bénéfice d'appartenir à un lectorat qui manipule des références communes pour réguler

² Il nous semble qu'il en va de même pour certaines séries de littérature populaire. Si les lectrices d'Harlequin ne se lassent pas de canevas convenus, de personnages stéréotypés et de formules clichés, c'est qu'elles ne reconnaissent pas les fantasmes qui hantent leur lecture. De même, on peut relire indéfiniment certaines lectures d'enfance parce que sa vie adulte n'a pas encore permis de faire le tour des contenus psychiques représentés.

³ *Tillie et le mur*, Leo Lionni, L'école des loisirs

⁴ *L'Afrique de Zigomar*, Ph. Coentint, L'école des loisirs, *Eric le Naïf*, McNaughton, Gallimard Jeunesse

⁵ Il en va autrement pour les apprentis lecteurs, dont l'histoire de lecture est trop mince, et qui sont de ce fait souvent acculés à ce dernier recours.

ses savoirs et ses pratiques ou socialiser ses émotions. Toute pédagogie de la lecture trouve là son point d'origine, dans un partage réussi d'une émotion ou d'un savoir, dans la fondation d'un lectorat, avant qu'elle propose aux enfants de conquérir leur autonomie, d'abord dans la réappropriation des textes lus ensemble, puis dans l'exploration personnelle des textes à lire collectivement. Et toute pédagogie de la lecture y revient : les conflits d'interprétation sont le moteur qui permet à chacun de révoquer en doute, voire sacrifier sa première lecture et d'entrer dans le travail ; les arguments échangés sont l'occasion de revisiter les savoirs qu'ils évoquent, les doutes qui subsistent provoquent chacun à continuer à sa façon le parcours commencé dans la classe.

Pourquoi la littérature ?

Tout cela est bel et bon. Mais quel rapport avec la littérature ? On l'aura compris : la littérature propose des œuvres qui se prêtent fort bien à l'apprentissage de ces différentes opérations de lecture. La fiction dans son ensemble s'offre à l'interprétation sans que l'approximation encoure aucune sanction immédiate, ni dans les relations sociales comme ferait une méprise dans une règle de jeu, ni dans la perception du monde, comme ferait une confusion dans un texte de géographie. Les documentaires mêmes, qui sont autant des machines à rêver que des supports d'information, laissent le lecteur libre de son mode d'entrée et du degré de précision de sa lecture : on y zappe comme on veut. Quant à la poésie, elle entrelace toutes les compréhensions au point de favoriser, on peut croire, toutes les méprises pourvu que celles-ci soient parlantes pour son lecteur. De plus, la littérature prétend parler du dialogue entre l'homme et le monde, des émotions et des vérités, de l'attachement aux petites choses et de l'aspiration aux grandes, de la trajectoire entre amour et mort... Qu'est-ce qui pourrait être plus intéressant pour des enfants qui ont leur vie à inventer ? Et la littérature se tient à la limite entre affabulation et vérité, entre « mentir vrai »,⁶ rouerie amusée et jouissance purement phonatoire... Qu'est-ce qui s'approcherait mieux des pirouettes verbales des enfants, quand leurs dires ne sont pas pilotés par la pression sociale ? Pourvu qu'elle soit bonne, c'est-à-dire affranchie de toute complaisance aux dérives pédagogisantes, pourvu qu'elle soit écrite réellement pour d'authentiques enfants, la littérature constitue le laboratoire idéal où les élèves vont pouvoir élaborer et tester sans grand risque les stratégies efficaces en lecture, leur culture, la puissance de leur langue.

Mais il y a plus. Pour apprendre réellement à entrer dans un travail de lecture, l'école est sans doute contrainte à recourir

à la littérature. Qu'on permette ici un exemple. Dans une classe de Grande Section de maternelle, on s'inquiète du repas à la cantine, on se demande comment, par quel plat on va être accueilli. On a l'idée de lire l'affichage des menus. Une jeune Charlotte identifie (sur la base de la connaissance de son prénom, elle a déjà cru se reconnaître dans des histoires de lapins dégustés des carottes) le mot *carotte*, et se met à raconter comment sa grand-mère nourrit les lapins de sa basse-cour et les prépare ensuite. Et voilà que tout est confirmé, parce que quelques cases plus loin, on voit le mot *lapin* (*terrine de...*). Vertige de la chaîne alimentaire, vertige du dévorant dévoré... La voix vacille d'émotion et la maîtresse console. On comprend ce qui motive l'enfant : retrouver dans la page quelque chose qui la confirme dans son identité, dans son nom, qui légitime ses relations affectives, qui permette de socialiser ce qui la fait vivre : entre autres une grand-mère aimante, des lapins qu'on nourrit parce qu'on s'en nourrit... Sa culture ne lui donne pas les moyens de se décentrer et de prendre en compte l'enjeu pragmatique de l'écrit auquel elle est confrontée, elle ne respecte pas l'usage attendu de cette information : la prédiction de ce qu'on aura dans son assiette, d'une part, et une assurance d'un respect des règles diététiques sur la semaine, d'autre part. Bref, cette enfant « interprète » un écrit qui n'est pas prévu pour cela. Ce moment de lecture est un échec aussi parce que le groupe ne peut pas contenir l'essai de Charlotte : le projet avoué (trouver quel est le premier plat annoncé ce jour-là) est un compromis, plus praticable, proposé par la maîtresse pour un autre projet, plus authentique : dédramatiser un moment angoissant. Les co-lecteurs se reconnaissent davantage dans le drame de Charlotte que dans la consigne donnée par la maîtresse. Un morceau de littérature sur le vacarme, sur la rivalité autour de la nourriture, sur l'éloignement de la mère et les séductions du collectif aurait peut-être été plus « concret » et plus efficace. C'est que la littérature offre des perspectives ouvertement intersubjectives : sa puissance métaphorique, qui parle toujours d'ici et de maintenant en feignant de parler d'ailleurs et d'autrefois, permet de parler de soi sans s'engloutir en soi. La littérature convoque et pourtant médiatise l'émotion. Les textes non littéraires, quant à eux, sont conçus pour des usages tellement étroits qu'ou bien les enfants en ont un réel besoin pour régler un problème pratique, comme d'un prospectus pour trouver l'heure d'un spectacle auquel ils veulent se rendre, ou bien leur lecture nécessite un oubli de soi dont peu d'enfants sont capables, dans leur jeune âge en tout cas.

⁶ selon la belle expression d'Aragon, où il condense deux vers de la Théogonie d'Hésiode.

On connaît trop d'élèves dégoûtés d'avoir trop longtemps été tenus à distance de leurs propres centres d'intérêt. Leur utilisation, quand elle est sans précaution, paraît souvent prématurée.

Les manuels d'apprentissage de la lecture n'échappent pas à ce défaut. La plupart s'appuient sur des textes écrits par les concepteurs ou des extraits d'œuvres réelles, d'autres réunissent un, deux ou trois textes complets, parfois présentés en livrets séparés, comme de vrais livres. Mais tous poursuivent d'abord des objectifs d'apprentissages linguistiques, les textes sont «exploités», inscrits dans des progressions... Il ne s'agit pas de favoriser l'interaction entre le livre et l'enfant, mais plutôt d'outiller celui-ci des savoirs divers qu'on estime bons pour lui. Alors, même si ces savoirs se sont diversifiés et complexifiés, les manuels manifestent les travers de la pédagogie traditionnelle : textes dévoyés en prétextes, nécessaire jeu de connivence perceptible entre autres dans les rituels de la leçon, primauté du travail sur l'idéolecte au détriment de la prise en compte des stratégies langagières... Fondamentalement, ils ne placent pas l'enfant comme sujet de sa lecture, mais comme objet des modalités d'enseignement adoptées. Être lecteur d'un manuel c'est, au choix, suivre docilement les instructions et exercer des techniques et des procédures sans nécessairement percevoir à quoi elles servent puisqu'on n'en a pas éprouvé le besoin ; ou bien c'est identifier les intentions du concepteur. Car un manuel est un écrit singulier : il a cette bizarrerie que son auteur n'a pas le projet de s'adresser à son lecteur, mais de le manipuler... Pour un enfant, c'est renoncer à ses intuitions et ses difficultés propres, c'est faire une confiance aveugle aux démarches du livre en espérant que, plus tard, tout ce parcours initiatique fera sens et qu'il permettra de s'agréger au monde des lecteurs. Il faut un désir bien grand pour mettre ainsi entre parenthèses sa vie intellectuelle propre et entrer dans ce jeu, il y faut la rage à grandir ou la ferme volonté d'être reconnu comme un «bon élève». Ou alors une autre pratique de la lecture, en dehors de l'horizon du manuel, chez soi ou dans d'autres moments à l'école, qui atteste des bénéfices cognitifs et symboliques d'assumer sa place dans un lectorat et qui ait déjà suggéré l'efficacité d'une attention aux anaphoriques, aux connecteurs, aux modes de narration... C'est dans les grandes classes, quand les élèves seront déjà des lecteurs aguerris et qu'ils sauront court-circuiter les parcours balisés pour tracer le leur, que le manuel deviendra vraiment un outil de travail.

La médiation scolaire entre le livre et l'enfant

On rencontre des adolescents manouches qui, de bonne foi, ignorent qu'ils ne savent pas lire, puisqu'ils savent qu'un panneau directionnel commençant par *CL* indique *Clermont-Ferrand* et qu'un plus court commençant par *CO* désigne la direction de *Cournon* : leurs compétences suffisent à leurs besoins. De même que le bébé construit sa parole dans des situations où il est vraiment écouté et où il ressent vraiment le besoin de répondre, on peut penser que de même les élèves développent les compétences nécessaires quand ils sont en situation effective d'en avoir besoin. C'est en vivant des moments réussis de ce type que l'enfant va peu à peu élever son niveau d'exigence, et son expertise... Certaines recherches didactiques récentes⁷ insistent sur la place centrale de l'enfant lecteur. Les dispositifs expérimentés sont inventés d'abord pour solliciter sa parole, sa culture. C'est à partir de là que les maîtres construisent leurs interventions. Ils vont aider à donner consistance aux hypothèses, à pousser telle ou telle piste ; ils vont élargir les références en apportant d'autres œuvres à mettre en réseau ; ils vont parfois nourrir telle ou telle curiosité particulière mais qui importe aux enfants... Ils vont surtout exercer une tutelle, faire en sorte que chacun écoute, réagisse - fût-ce silencieusement -, trouve sa place dans les moments d'affrontement ou d'unanimité ; ils vont parfois relancer une hypothèse délaissée mais féconde, ramener une digression à l'objet central de la recherche, reformuler en consigne de travail une timide suggestion, encourager les tentatives d'argumentation... Bref, ils vont servir leurs objectifs essentiels à long terme, ils vont cultiver tous les gestes pertinents pour une lecture experte : retour au texte, confrontation à l'intertexte, appui sur une théorisation de la langue. Concrètement, ils vont entendre les élèves, assurer les liens, expliciter ce que les propos enfantins ont souvent d'elliptique. Et surtout, ils n'excluront rien, attendant que les formules erronées tombent d'elles-mêmes, que les impasses s'éprouvent, que les chemins de traverse s'explorent.

La posture imposée ici au maître est délicate. Une première obligation s'impose à lui, celle de bien connaître la culture de ses élèves, tant la culture scolaire et légitime que les savoirs véhiculés dans les médias, les jeux et les cours de récréation. Du choix de l'œuvre au problème de l'évaluation des acquis,

⁷ Entre autres, celle conduite à l'INRP par C. Tauveron. Livre à paraître chez Hatier (septembre 2001) : *La lecture littéraire, un apprentissage essentiel pour l'école*. On trouvera exposé un ensemble de propositions didactiques détaillées.

c'est la référence indispensable : le travail aura été bénéfique si les élèves ont acquis, non pas nécessairement une culture plus étoffée, mais un usage plus assuré de celle-ci. Le maître doit donc, à chaque public, inventer le curriculum inédit qui lui sera adapté. Mais le travail du maître exige encore simultanément deux efforts surajoutés, effort de renoncement et effort de remise en cause, souvent vécus comme contradictoires. D'une part, il doit renoncer à ce pouvoir ressenti quand les élèves lui signifient qu'il détient la clef de leur incertitude. Il ne peut bien sûr pas céder aux questions parfois insistantes : «Maître, qu'est-ce que tu en penses ?» ou «Est-ce que j'ai juste ?» : il couperait court à toute recherche. Il doit au contraire aider les enfants à endurer le doute, et se présenter comme un co-lecteur, non pas comme un lecteur omnipotent. De fait, la littérature jeunesse n'étant pas, du moins en droit, écrite pour les adultes, le maître n'en est pas le lecteur le plus légitime. Il doit aussi renoncer à ce que les enfants accèdent à la complétude du sens que lui-même a perçu. De même que nous pouvons relire quatre, cinq fois le même roman en y trouvant toujours du nouveau parce que toute compréhension laisse des trous, de même la lecture produite par une classe opère des choix, néglige des aspects qui avaient fasciné l'adulte, laisse dans l'ombre de pans pourtant bien intéressants. Parfois, et même si elle a été l'occasion d'apprentissages importants, elle déçoit. Or souvent, c'est dans la connivence affective et intellectuelle, dans le sentiment que les enfants adhèrent à sa personne, sa culture et son savoir que le maître trouve la gratification nécessaire à l'exercice de son métier. Un travail de lecture littéraire peut le laisser seul sur la rive de ses préoccupations d'adulte lettré... Il faut endurer cette solitude sous peine de faire retour aux vieilles ornières, quand les maîtres exerçaient un véritable magistère sur le(s) sens des textes.

D'autre part, pour assumer pleinement son rôle d'animateur, le maître se doit de connaître parfaitement l'œuvre. Les investigations enfantines sont protéiformes ; se fondant essentiellement sur des associations d'idées, elles s'expriment parfois par des détours inattendus. Pour en saisir la pertinence, parfois seulement pour les entendre, il importe que le maître ait senti la polysémie des mots, ait envisagé les différentes perspectives où s'organisent des indices divers, ait perçu les échos d'autres œuvres... Il faut qu'il ait clarifié sa propre lecture pour saisir ce qui du texte peut corroborer ou invalider l'opinion émise et ainsi apporter l'encouragement judicieux. Il faut aussi qu'il soit assez «en paix» avec le livre, il faut que celui-ci ait achevé en lui son œuvre pour qu'il puisse s'en décentrer et se focaliser sur les effets, non plus sur lui-même, mais sur les enfants. Après avoir été enchanté, il lui faut connaître le désenchantement d'une maîtrise. Il faut donc que le maître est réellement lu et

travaillé sa lecture, c'est-à-dire révoqué en doute sa première compréhension et accepté le risque d'en élaborer une plus complexe. Outre la difficulté intrinsèque de ce travail pour lequel les maîtres ont peu de repères (en formation continue, la simple interrogation *Qu'y a-t-il à lire dans ce livre ?* déconcerte régulièrement, voire engendre du désarroi...), se pose encore la question de la compétence et de la légitimité : les maîtres sont aussi dans une relation à leur propre lecture marquée par les dérives de l'enseignement de jadis, ils ne se reconnaissent pas toujours le droit de professer leur lecture. D'où la dérive qui semble la plus menaçante : que les maîtres recherchent auprès de formateurs ou de guides divers ce qui serait une vérité de l'œuvre, et qu'ils se dispensent ainsi d'un authentique travail de lecture, qui toujours débouche sur des incertitudes et des lacunes. S'ils cédaient à cette tentation, ils accrédiateraient à nouveau l'idée que le sens d'un texte est donné, extérieur à ses lecteurs, et que la valeur d'une lecture tient à l'excellence dans la maîtrise de moyens techniques. Ils se poseraient alors non comme des médiateurs entre l'élève et le livre, mais comme intermédiaires entre l'élève et ce qu'il faudrait penser du livre, comme les introducteurs à sa glose. Or, si le travail de lecture lui-même a un sens, s'il vaut la peine de passer outre ses certitudes et ce qu'on a d'abord reconnu pour entrer dans le doute, c'est qu'il vaut la peine de rencontrer ce sens pressenti mais non maîtrisé et qui cependant mérite d'avoir été écrit et d'être lu par d'autres, c'est qu'il vaut la peine de tâtonner à la recherche de soi, du monde et d'autrui pour ensuite se refonder dans la société de ses co-lecteurs et partager la même référence. Si le maître venait à se dérober à une vraie confrontation personnelle avec l'œuvre, il ne favoriserait pas de rencontre authentique, avec le tact et la discrétion du bon entremetteur qui sait s'éloigner au bon moment... Même s'il la consolide ou la complète à cette occasion, le maître doit approcher l'œuvre avec sa culture propre.

Alors le plaisir de lire ?

L'objectif premier de l'école n'est pas le plaisir des enfants mais la construction de leurs compétences. Et c'est l'intérêt qui anime l'apprentissage, non le plaisir. Pourtant, une compétence de lecteur expert s'affine sur toute une vie, et elle ne se maintient pas sans un engagement intime. L'école ne peut pas se désintéresser de l'engagement des élèves dans la lecture. Ceux-ci sont ainsi conduits à éprouver plusieurs situations qui, on espère, procureront du plaisir. Celui, d'abord, de s'inscrire très concrètement dans une communauté de lecteurs. À cinq ou six ans c'est une découverte, que sa propre

détresse devant un divorce, sa joie à la patouille, sa peur de grandir ne sont pas des sentiments qu'on est seul à connaître, à porter. Comme on a pu investir ces émotions-là dans la lecture de *Lola et Léon, du Cochon dans la mare* ou de *La Route du vent*,⁸ qui leur a donné forme, on sait que les autres lecteurs de ce livre ont accès à ces mêmes ressorts intimes. Et l'on n'aura plus besoin d'en faire état, il suffira d'évoquer le livre pour que chacun comprenne de quoi il s'agit. Plus tard, on choisira ses lectures, ses critiques et ses influences, on préférera s'intéresser à tel genre ou à tel type de littérature, - largement d'après la représentation qu'on se fait des autres lecteurs. Il y aura le plaisir de choisir sa société d'élection qui ne sera pas nécessairement son milieu d'origine, lire à son goût des livres «pour garçon» ou «pour fille» comme disent parfois les enfants, des livres pour grands ou pour petits, des livres savants ou de vulgarisation, des livres méditatifs ou des intrigues palpitantes, la collection *Cascade* ou les albums d'*Ipoméé*... Toutes les identifications et tous les décalages sont possibles, tous les plaisirs de distinction ou d'encanaillement. L'exploration de cette diversité n'est pas, bien sûr, l'apanage de l'école, les bibliothèques offrent un champ plus vaste, mais c'est à l'école que s'expérimente, pour le meilleur ou pour le pire, cette fonction sociale de la littérature.

Plus spécifiques à l'école sont les plaisirs cognitifs. Plutôt que d'entretenir à force de «défis lecture» la quantité des lectures enfantines, il lui revient de privilégier leur qualité. Les œuvres littéraires s'adressent à leur lecteur, non pas simplement, mais en visant la complexité même de ce lecteur, non pas tel qu'il est, mais tel qu'il peut devenir par cette lecture même. À la suite de Michel Picard,⁹ on peut considérer la lecture littéraire comme un jeu. La partie se joue à un contre trois : le texte qui bien sûr ne dit pas tout tout de suite, la part du lecteur qui, comme la jeune Charlotte, cherche confirmation de son identité, la part du lecteur qui se laisse prendre au charme et à l'autorité du discours, la part du lecteur qui, parce qu'il dispose de sa culture, peut prendre de la distance et jouir des habiletés de l'œuvre, de ses biais, de ses réticences et de sa polysémie. Chacun poursuit ses intérêts : le texte déploie ses effets, la quête identitaire cherche la réponse à ses incertitudes ou la satisfaction imaginaire de pulsions qu'elle ne se connaît pas, la compulsion consommatrice cherche à aller au bout, à connaître le plus vite possible la résolution des tensions représentées, l'intelligence cherche à déjouer les feintes, les surprises et les passages à double entente. Le déroulement se tisse ainsi de ralentissements et d'accélération, de détours et détournements, de retours en arrière et de prédictions. L'indice qui échappe à l'un retient l'autre, l'obscurité qui arrête peut aussi solliciter, le doute ici renforce l'hypothèse ailleurs...¹⁰ Le but du jeu est d'accorder tous ces

partenaires dans une image globale unifiée de l'aventure, dans une compréhension. Plaisir virtuose d'une maîtrise conquise sur les ruses d'un texte qui diffère et sous-entend, plaisir surtout de trouver réconciliées par des mots l'émotion et l'intelligence, l'énigme de sa vie et sa connaissance relative du monde. Ce moment quasi alchimique évoque celui où toutes les pièces d'un puzzle trouvent leur place, il évoque ce moment de grâce où Proust s'exclamait : « *La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, (...) c'est la littérature !* »¹¹ Dans la classe, c'est souvent un silence d'une intensité telle qu'on aurait honte à le briser qui vient signer l'achèvement du travail dans l'émerveillement.

Qui a peur de l'école ?

Alors, oui, l'école contraint. Le livre s'offre au lecteur qui en dispose librement, qui peut ne pas s'y intéresser, peut l'abandonner, le commencer par la fin, sauter des pages... L'école, elle, oblige à l'entrée que le maître a tactiquement pensée, elle oblige à ne pas délaissier la lecture. Sous peine de s'exclure de la microsociété de la classe.

L'école oblige surtout à une position inconfortable : celle du doute, de l'absence de maîtrise, de la perte, du vide. Le lent déploiement du questionnaire de compréhension est plein, lui, il exhibe des réponses dûment validées par le maître. Et le commentaire regorge de savoirs philologiques. Mais le moment où la compréhension fait défaut ? Le moment où la lettre contredit l'esprit ? Celui où le sens des mots échappe, où le plus familier se dérobe ? On sait combien les processus narcissiques sont engagés dans l'usage de la langue, on

⁸ *Lola et Léon*, Anna Höglund, Seuil Jeunesse ; *Le Cochon dans la mare*, Martin Waddell et Jill Barton, L'école des loisirs ; *La Route du vent*, Rascal et Girel, L'école des loisirs.

⁹ *La Lecture comme jeu*, Michel Picard, Éditions de Minuit, 1986

¹⁰ Dans la classe, souvent, les rôles se répartissent et l'on voit des enfants se spécialiser : certains tirent vers l'anticipation plus ou moins débridée, d'autres gardent scrupuleusement en mémoire tel ou tel type d'informations, certains s'identifient fortement au héros, d'autres s'acharnent à élucider la raison des descriptions, et chacun y va de son hypothèse sur ce que l'auteur a voulu dire...

¹¹ *Le Temps retrouvé*

sait comment des enfants ou des adolescents peuvent rejeter tout travail de lecture pour échapper à la faille du doute.¹²

Pour qu'advienne une expérience qui fera éprouver l'enchantement, il faut une médiation adulte, qu'un être humain que l'on reconnaît puisse garantir le bénéfice symbolique de cette entreprise d'altération. Sans doute, le milieu familial est-il le mieux placé, mais une confiance exclusive aux éducateurs «naturels» risquerait de reporter sur la génération suivante les clivages de la précédente : tous les adultes ne sont pas lecteurs... Les bibliothèques et autres lieux du livre font un contenant très suffisant pour que la rencontre avec les livres ait lieu, mais leur fréquentation est libre. En paraphrasant Augustin, les livres pourraient dire à leur public : « Tu ne nous chercherais pas si tu ne nous avais déjà trouvés ». L'école, avec la brutalité qui met aux prises un adulte qui n'a pas choisi ses élèves et des élèves qui n'ont pas davantage choisi leur maître, avec son caractère obligatoire, avec son souci de l'universalité plutôt que de la bigarrure des singularités, n'apparaît pas comme la mieux placée pour favoriser l'éclosion d'une relation personnelle aux livres. Pourtant, elle le doit, ne serait-ce que pour assurer ce socle de pratiques sociales et culturelles sans lequel aucun savoir n'a de sens. Sans doute, son action, - ici comme ailleurs - , ne peut être qu'un «coup de projecteur» qui devra être relayé par des attitudes d'auto-apprentissage chez les enfants, il s'agit d'amener les élèves à fréquenter d'eux-mêmes librairies et bibliothèques. Sans doute, la parole publique qu'elle sollicite n'incite pas nécessairement à l'intimité de l'aventure, il conviendra que chaque enfant trouve solitairement son plaisir privé. Cependant, il n'est pas rare de rencontrer des classes heureuses de s'être embarquées dans les voies obscures de l'interprétation, des enfants transportés, des maîtres réconciliés, enfin à la tâche au plus près de leurs élèves... C'est peut-être même l'appartenance à un groupe identifié, où se règlent les détresses dans la bienveillance de l'adulte, qui rend possible le sacrifice nécessaire. La belle totalité de son plaisir immédiat accepte de se soumettre à l'intelligence d'un autre qu'on reconnaît comme un pair, le lien social soutient et encourage l'abandon de ce qu'on avait d'abord reconnu au profit d'une intégration plus réussie : être d'intelligence avec le groupe auquel on appartient.

¹² Serge Boimare peut décrire l'armure dont ils s'entourent pour protéger leur appétit à vivre : communautarisme viril, affirmation en façade de la toute-puissance... Face à pareils élèves, il recourt aux histoires de la plus vieille antiquité, les mythes et les épopées de la littérature grecque. *Apprendre à lire à Héraclès*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°37, La Lecture, 1988.

Voir aussi les travaux de Charlot, Bautier, Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 1992, ceux de Danon-Boileau, *L'Enfant qui ne disait rien*, Calman-Levy, 1995

L'expérience de la jeune Charlotte paraît fondatrice de toute compétence à lire ultérieure. Et si elle n'a pas lieu dans le cercle familial, c'est à l'école qu'elle trouvera naturellement sa place.

Pierre SEVE

Avec une augmentation de leurs ventes de plus de 10%, les livres pour la jeunesse ont connu en 2000 une croissance exceptionnelle, encore supérieure à celle des années précédentes.

Selon le Syndicat National de l'Edition, 78 265 000 ouvrages pour la jeunesse ont été édités l'an dernier, dont 78 947 000 livres pour enfants et 22 318 000 albums ou livres d'images.

Le tirage moyen des livres pour enfants est de 10 016, celui des albums ou des livres d'images de 8 075, celui des bandes dessinées de 12 766.

61 239 000 livres pour la jeunesse ont été achetés l'an dernier en France contre 58 633 000 en 1999, ce qui correspond à 17,3% de la vente de l'ensemble des livres, toutes catégories confondues.

Le Salon du Livre de Montreuil, l'an dernier, a accueilli 170 exposants, 150 000 visiteurs (dont 30 000 enfants, 600 établissements scolaires, 20 000 professionnels du monde du livre et de l'éducation), 700 auteurs et illustrateurs. 150 débats et animations s'y sont déroulés.