

**L'organisation officielle d'une résistance à l'illettrisme dès le Cours Préparatoire mise sur le renforcement technique de l'apprentissage de la lecture. L'introduction non moins officielle de la littérature de jeunesse dans les programmes sous-entend la fréquentation assidue des œuvres, un apprentissage spécifique et des sociabilités de lecteurs.**

**Yvane Chenouf envisage les solutions susceptibles de concilier ces impératifs apparemment inconciliables.**

## Exigences de lettrés sur présomption d'illettrisme

### ● École et littérature

D'une part, un ministère fait entrer dans les programmes la littérature avec une prescription d'ouvrages de haute exigence souhaitant l'accès généralisé de tous les élèves à une lecture lettrée, une pratique culturelle récente et toujours réservée dans l'histoire de notre lectorat, d'autre part, le ministère suivant organise une véritable résistance à l'illettrisme qu'il présente comme un fléau social, un risque à combattre dès le CP, de plus en plus officiellement désigné comme le seuil (et le terme ?) de l'apprentissage de la lecture.

Comment les enseignants peuvent-ils concilier ces deux impératifs qui, à première vue, semblent inconciliables puisqu'on promet scolairement ce qu'on sait résister très fort socialement dans les milieux où la lecture n'est pas valorisée en tant que pratique culturelle toujours prise dans des « sociabilités lectrices, formelles ou informelles, professionnelles, associatives, familiales, communautaires ou simplement amicales, [celles qui] (...) constituent un moment essentiel dans la production sociale et culturelle du lecteur. »<sup>1</sup> ?

Depuis la création des BCD (1974), l'AFL se préoccupe de « littérature jeunesse » (fiction, poésie, documentation, presse...) et de l'écart entre les attentes d'un texte et les dispositions inégales pour le traiter. Depuis quelques années, l'AFL a, de plus, créé une collection *Lectures Expertes* pour partager, avec d'autres enseignants, la lecture de certains albums, romans... afin de ne pas participer à l'idéologie ambiante qui voudrait faire croire qu'un texte est un texte, et qu'un beau texte

emporte l'adhésion, qu'importe la technique ! L'école, en introduisant la littérature suggère une forme de lecture qui dépasse le simple enregistrement d'une histoire et initie les enfants à de nouveaux pactes avec le texte et notamment le pacte littéraire : « Un pacte, c'est la manière dont on prend un message (...) Le pacte 'd'assouvissement' est sans doute le plus fréquent et fonctionne aussi dans les publics cultivés, y compris lorsqu'ils lisent des œuvres savantes mais en prélevant simplement ce qui permet cette lecture d'assouvissement, celle qui exige le moins de préconditions car les pulsions et les fantasmes, chacun les a déjà sans avoir besoin de les former à travers des expériences antérieures de familiarisation avec les textes. En ce qui concerne la lecture littéraire (...), l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante, non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature et, dans les cas les plus exigeants, de l'histoire complète de la littérature afin que ce texte prenne son sens et produise un effet littéraire. C'est d'ailleurs pourquoi il est vain d'attendre des résultats d'une politique de lecturisation quand elle se construit autour de 'coups' médiatiques à propos d'un livre, comme on peut le voir avec des films ou des émissions de télévision tirés de romans. Ces actions isolées ne construisent pas les conditions d'un pacte littéraire pas plus qu'il n'existe, chez l'individu, une rencontre initiale déterminante. 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. »<sup>2</sup> L'attitude lettrée ne se décrète pas, elle se cultive bien au-delà de l'école comme le montre cette petite histoire.

### ● Littérature et formation

« Depuis quelques temps, influencée par M. Lapin Flavie avait décidé de ne plus manger de carottes. Un soir, le boycott s'est achevé avec des petites carottes en rondelles à l'estragon pour leur donner bon goût.

Mais voilà que très impressionnée par le fait qu'un agneau avait mangé la culotte rouge du loup, elle répétait, alors qu'on entamait la N<sup>ème</sup> lecture de Ma vallée, « l'agneau a mangé la culotte !!!! », oui. « l'agneau a mangé la culotte !!! » oui. l'agneau a mangé la culotte !!! » etc. La pensant à mille lieues de Ma vallée, elle sort « il ne mange pas n'importe quoi ! » en voyant un Touim's se préparer une tartine pour montrer au géant triste comment on mange des tartines. Et non, il ne mange pas n'importe quoi, pas comme le cochon de « Bon appétit Monsieur Lapin. »<sup>3</sup>

Et non, il ne mange pas n'importe quoi, le Touim's de Ponti, il ne fait pas comme le cochon de Boujon, il goûte aux plaisirs de la vie comme Flavie, 22 mois à peine et déjà convaincue, avec *Broutille*, que si c'est bien avec la vie qu'on fait les livres,

aucun d'eux ne peut contenir la vie tout entière, aucun ne peut, à lui seul, en détenir le sens, même partiel. À force de vivre en lisant, l'esprit du lecteur tient chaque page (et donc chaque expérience) sous le faisceau croisé d'un ensemble de lectures et cette extension visuelle, cette mise en perspective, va progressivement l'éloigner de la nécessité de mettre directement les livres et la réalité en totale fusion. Les lectures personnelles, valorisées par l'école, suivent ce chemin (et ce schéma) des familles lettrées : elles servent de moins en moins officiellement à acquérir des savoirs utiles, ici et maintenant, à comprendre les faits ordinaires, les discuter, les transmettre<sup>4</sup>. Ces lectures, soigneusement triées, privilégient les jeux sérieux avec les représentations du monde, initient aux *loisirs studieux*, légitiment la subjectivité comme norme qui se négocie publiquement mais peut rester affaire de goût, incommunicable donc, respectable du moment qu'elle témoigne de la croyance dans une pratique culturelle, socialement datée et située et qui, du coup, cible et sélectionne impitoyablement son public. Avec la littérature, un rapport moins pragmatique à la lecture s'est donc établi jusqu'à devenir exclusif, favorisant les enfants qui, dans leur entourage immédiat, ont été formés à un usage des livres séparé des contraintes et des urgences de la nécessité : fréquentation assidue, lecture, relectures, valorisation quasi sacrée de ces animaux de papier qui, sans fin, parlent du monde des humains, l'expliquant parfois, l'enchantant, presque toujours. Ainsi, du lit où on s'endort au pupitre où on finit de se réveiller (ou de se rendormir), ce rapport esthétique aux textes que certains décrivent comme pur, gratuit, sans fonction et désintéressé n'est, pour d'autres, que la manifestation *invisible* de toute une lente et 'bonne' éducation qui, dans la pratique quotidienne, a donné priorité à l'expérience tout de suite assortie d'une mise à distance, a convaincu de la valeur du commentaire, transmis la hiérarchie des œuvres, le sens qu'elles tiraient de leurs liens confidentiels, appris qu'elles étaient faites pour donner de la satisfaction ou être rejetées, transformé les remarques conjoncturelles en schèmes de perception et d'appréciation, de jugement et de jouissance, façonné un œil humain, c'est-à-dire chargé d'une pratique sociale, un œil lettré qui, *l'air de rien*, ne regarde les livres qu'avec des dispositions qu'on appelle cultivées et qui signalent juste qu'on appartient à ce « cercle enchanté des *legenda* produisant le *modus legendi* »<sup>5</sup> où le littéraire, sa légitimité, les œuvres où il s'applique et qu'il consacre, les formes de lecture qu'il sous-entend, rien n'est plus interrogé, parce que la littérature est une réalité autosuffisante qui enferme en elle-même sa raison d'être. Sur les situations indifférenciées du monde, l'œil apprend ainsi à établir des catégories (beau, bien, pareil, mieux... et leurs contraires) qui vont

permettre à l'individu d'entrer dans le champ, de participer à ses enjeux (aimer comme ou contre..., détester comme ou contre...), tout en exposant, comme l'exercice d'une liberté, des passions originales qui trahissent un conditionnement social où il est admis et même recommandé de fonder l'essentiel de son activité hors des contingences matérielles, dans l'éloignement de la nécessité, le lieu, où sans risque, le monde s'interprète.

### *Un corps à corps avec une pratique sociale.*

Si, dans l'entourage de Flavie, on a immédiatement été sensible à cette armoise, plante aromatique mais aussi médicinalement, attentif à son insensible transfert du goût culinaire au goût pour les livres, c'est bien parce que, à moins de faire de l'amour pour la littérature une essence qui ne demande qu'à s'exhaler sous l'effet du plaisir et donc de sa défaillance un mal auquel remédier, il faut bien admettre qu'une volonté institutionnelle qui chercherait à universaliser une expérience particulière, socialement circonscrite et servant des intérêts particuliers, sans s'interroger sur les possibilités scolaires de sa reproduction et les résistances que des intérêts différents ne manqueraient pas de faire naître, ce serait, comme dirait sans doute Flavie, faire avaler un peu « n'importe quoi ». Alors, pour éviter le piège de M. Lapin qui perd une partie de son entendement<sup>6</sup> à mésestimer les règles du jeu et, dans l'esprit de l'agneau, qui accepte de payer le prix du renoncement à tout angélisme<sup>7</sup>, il ne reste plus à ceux qui ont pour fonc-

<sup>1</sup> PRIVAT Jean-Marie, « L'institution des lecteurs », *Pratiques* n°80, mars 1993, pp.32-33

<sup>2</sup> PASSERON Jean-Claude, « La notion de pacte », Dossier n°2 des Actes de Lecture, Les BCD, AFL, p.??

<sup>3</sup> Les trois albums cités sont, dans l'ordre :

- *Bon appétit M. Lapin*, Claude Boujon, L'école des loisirs

- *Ma culotte*, Alan Mets, L'école des loisirs

- *Ma vallée*, Claude Ponti, L'école des loisirs

<sup>4</sup> « Tu sais, disait ce petit garçon de 4 ans à son papa, pourquoi la ville que j'ai vue à la télévision (et dont il pensait tenir une représentation photographique dans le journal qu'il consultait chez le médecin) elle a été inondée ? C'est parce que les égouts étaient bouchés. » Et, pour s'assurer que son père avait bien compris, il a répété cette chose sensée, cette rationalisation d'un événement plusieurs fois. On peut s'interroger sur la part que nous donnons à ce type de lecture, donc de confrontation ou d'interrogation du réel, dans les livres valorisés à l'école, au cycle 1.

<sup>5</sup> BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, 1992

<sup>6</sup> Dans l'histoire, à vouloir savoir ce que mangent les animaux, le lapin tombe dans l'assiette du renard qui, en amateur, lui croque les oreilles.

<sup>7</sup> Dans l'histoire, l'agneau, sans doute un peu au courant de ce que font les loups de son espèce, décide de se tondre la laine qu'il a sur le dos, pour fabriquer au prédateur ce qui lui manque, à savoir une culotte pour se rendre au premier rendez-vous de sa bien aimée.

tion de former des lecteurs qu'à faire comme les Touim's<sup>8</sup> : admettre qu'il y a, au-delà du milieu protégé où sont nés les lecteurs qui cherchent à se reproduire dans des univers différents, une vallée plus grande ouverte, un espace inquiétant parce que les modèles n'y sont pas reproductibles ni les intérêts compatibles. Voilà qui permettrait de mieux comprendre ce qui fonde le lecteur de littérature et rompre avec cette perception qu'il puisse « *se penser comme individu ineffable, et capable de vivre des expériences ineffables de cet ineffable.* »<sup>9</sup> Voilà qui permettrait d'offrir de la littérature « *une vision plus vraie, et, en définitive, plus rassurante, parce que moins surhumaine, des conquêtes les plus hautes de l'entreprise humaine* »<sup>10</sup> et d'en accompagner les divers modes d'appropriation et de positionnement y compris celui de ne pas aimer même après y avoir goûté, quel que soit le brin d'arôme en plus. C'est dans cette perspective que nous travaillons autour de la lecture approfondie de la littérature pour armer les enseignants dans ce qui reste un combat non pas à gagner mais à révéler et à prendre en compte

## L'ALBUM ET LA FORMATION D'UN IMAGINAIRE LETTRÉ

### *L'œil littéraire*

La lecture littéraire exige donc des dispositions esthétiques qui sont le produit d'une histoire collective et individuelle : collective, parce que ce sont les normes sociales qui fabriquent le lecteur lettré ; individuelle, parce que c'est la fréquentation assidue des œuvres qui le perfectionne. Si des initiatives ont tenté depuis deux ou trois décennies de tenir ensemble ces deux conditions :

- ♦ histoire collective avec des structures comme les BCD, les projets d'action sur le milieu intégrant les enfants dans des réseaux de communication écrite (réception et production), travail en équipe, école ouverte aux familles et autres éducateurs pour se tenir mutuellement informés des conditions sociales de formation des lecteurs, des ouvertures et des résistances...

- ♦ histoire individuelle avec une réflexion sur les conditions d'apprentissage et de perfectionnement, les itinéraires de lecteurs, les liens entre les équipements de lecture publique pour inscrire chaque enfant dans un rapport aisé avec les livres, proximité des bibliothèques, prêt gratuit...

il semble que les enseignants, enfermés dans des fonctionnements de classe et des emplois du temps organisés sur les champs disciplinaires, ne puissent se défaire de la seule option individuelle, misant, dans le meilleur des cas, à la fois sur le renforcement technique et sur l'offre réitérée de livres. Encore faut-il s'entendre sur ce qu'on appelle 'technique' dans

le cas particulier de la lecture littéraire et sur l'offre qui, aussi généreuse soit-elle, passe sous silence la demande qui lui correspond ou lui résiste.

### *Fréquentation précoce et prolongée des livres*<sup>11</sup>

Outre les relations affectives qu'elle permet, la familiarisation précoce avec les livres initie le jeune enfant à des univers de contes, des formes de langages, tout en l'accoutumant à des indices de type formel qui lui permettent immédiatement d'associer des formats et des genres, des types de livres et des catégories de discours, d'identifier et de repérer, dans la masse qui ne cesse de croître, les ouvrages dont il se sent destinataire. *Comme un poisson dans l'eau* face à la production, il est alors capable de détecter très vite ce qui l'intéresse ou ce qui l'indiffère, en toute légitimité, abordant la nouveauté avec une curiosité construite qui le conduit à entretenir avec les textes et les images un commerce fondé sur un sens pratique qui lui a appris à percevoir im-médiatement (sans médiation), les différences de forme et de style qui, souvent plus efficacement qu'un discours, tiennent masqué mais néanmoins actif, le point de vue d'un auteur. Difficile entreprise pour les enfants qui « *plus démunis culturellement paraissent inclinés à un goût que l'on dit plus 'réaliste', parce que faute de posséder à l'état pratique, comme l'amateur d'art, les catégories spécifiques issues de l'autonomisation du champ de production (...) ils ne peuvent appliquer aux œuvres d'art que les schèmes pratiques qu'ils mettent en œuvre dans l'existence quotidienne.* »<sup>12</sup> Il revient alors à l'enseignant, dans un premier temps, de confronter la manière dont chacun se situe par rapport aux œuvres, comment il les lit, quelles catégories il leur applique, quels types de pactes il noue avec elles, de manière à montrer en quoi la littérature, qui semble parler de tout et de chacun, interroge la perception ordinaire, questionne le rôle étrange de la fiction qui ne parle finalement ni du vrai, ni du faux mais explore les possibles, à l'aide d'un médium particulier : la langue écrite. Il revient à l'enseignant de faire lui-même l'expérience de cette lecture, de la faire collectivement afin de réaliser en quoi « *deux personnes dotées d'habitus différents, n'étant pas exposées à la même situation et aux mêmes stimulations, du fait qu'elles les construisent autrement, n'entendent pas les mêmes musiques et ne voient pas les mêmes tableaux, et sont donc fondées à porter des jugements de valeur différents.* »<sup>13</sup>

« *Ce qui commande la consommation, ce sont les compétences et les orientations symboliques, bref, les valeurs les plus profondes engagées par chaque groupe social dans sa pratique de lecture (...)* »<sup>14</sup> C'est pourquoi, alors que nous venons de terminer la réalisation du volume n°4 des *Lectures expertes* consacrées au cycle 2, il nous a semblé nécessaire de conclure sur

nos objectifs en matière de littérature à l'école qui ne consistent pas à faire aimer les livres mais à apprendre à les lire et, peut-être, à les aimer.

### ● Des conditions pour devenir lecteur

Le lecteur expert est un lecteur particulier qui lit par références, relit plutôt qu'il ne lit, se consacre d'autant mieux à son activité qu'elle est intime et partageable, entière et négociable, silencieuse et discutable. En lecture, comme dans toute pratique culturelle, *les conditions* sont centrales, elles sont sociales et scolaires, *les situations* sont déterminantes, elles visent l'individu et le groupe, *les interprétations* sont chaque fois originales, expressions singulières au cœur d'un collectif. Tout tenir ensemble et ne rien confondre, travailler chaque axe sans perdre de vue les autres, garder rigueur dans les débats, piquer de curiosité les activités techniques et convaincre des vertus de l'intériorisation quand tout s'agite autour de nous, les copains, la télé, le monde et ses merveilles... faut-il de l'art ou de la technique pour enseigner comme ça ? Peut-être juste des enseignants qui se parlent et qui se forment, avec d'autres, à passer d'une lecture à son enseignement.

Les maîtres qui font classe tous les jours disposent de bien plus de compétences qu'ils ne le croient souvent : les idées et les démarches sont les choses les mieux partagées qui soient et des livres comme celui-ci ne sont utiles que s'ils proposent un rappel, une actualisation et une mise en perspective des savoirs qui sont dans l'air du temps ou l'ont été sans qu'on en ait toujours bien saisi les enjeux pédagogiques mais aussi politiques. Notre apport, ici, concerne trois points qui ne sont en rien des nouveautés mais plutôt des invitations à se rappeler aux « évidences » perdues, aux volontés oubliées ou aux idéaux corrompus.

*Fréquentation assidue des œuvres* : le lecteur de littérature entre dans un domaine vaste et ramifié, où le classique côtoie le moderne, l'humoristique s'allie au très grave, les récits très subjectifs épousent les épopées lointaines, véridiques ou rêvées. Les artistes qui peuplent ce territoire l'étendent chaque jour un peu plus ou bien le barricadent, bâtissent du nouveau avec des vieilles pierres, quand ils ne prétendent pas avoir vu le neuf sous l'ancien, tenant en secret les amarres où leur travail vient s'ancrer pour y puiser force, intensité et résonances. Ces professionnels de l'invisible organisent le silence, ces traqueurs de visions soignent l'énigme et, tout à la fois alchimistes et marqueteurs, ils jouent avec nos certitudes, les enchantant pour mieux les désenvoûter. Leurs histoires ne sont en effet jamais aussi utiles que lorsque, dans l'apparente séduction, elles renforcent chez celui qui les contemple le pouvoir d'illuminer l'obscurité, d'assouplir

la vérité et d'écarter les chaînes. Quand on fait croire aux enfants qu'il suffit d'une technique élémentaire pour devenir ces lecteurs-là, on les dupe et on les berce d'illusions, on les tient à distance des jeux de l'esprit, ceux-là mêmes qui engageant la réflexion, l'analyse et le débat, enclenchent l'action. On a mieux à faire et ils ont davantage à gagner s'ils apprennent tout de suite que c'est le nombre de livres qui construit l'exclusivité d'un regard, la répétition qui assure l'originalité d'une pratique. Il faut leur donner des raisons et des livres, des envies et des moyens, des lieux et du temps. Ouverture continue des BCD et libre accès aux rayons. Audition réitérée d'histoires, présentations régulières de livres. Insertion du temps de lecture, individuel ou collectif dans l'agenda scolaire et mise en place d'une politique, sur le quartier, qui, du centre de loisirs à la famille, en passant par les bibliothèques, fasse une place aux lecteurs. Toute action pédagogique qui ne s'appuie pas d'abord sur ce principe-là, laisse libre chance aux inégalités sociales d'établir, sans arbitrage, les règles du jeu. Et pourtant, rien d'imaginable et de généralisable sans l'action pédagogique.

*Apprentissage spécifique.* Le lecteur de littérature (mais pas seulement) est un lecteur savant, aussi habile à se livrer aux ruses du texte qu'à en déjouer les pièges. Une telle attitude est volontariste et consciente. C'est moins le hasard qui la déclenche que le projet, moins le plaisir fugitif qui la guide que l'ardente patience, moins la recherche de connivences culturelles qui l'anime que la localisation précise d'un point de vue qui détermine sa propre situation. Aussi, quelle que soit la beauté d'une œuvre, sa rareté, sa subtile présence, c'est la relecture qui sera garante de sa lecture, c'est la relecture qui légitimera l'accord ou le rejet, qui scellera l'alliance ou confirmera le soupçon. Lire, c'est relire, et relire c'est lire. La formation d'un lecteur expert nécessite qu'on s'active autour

<sup>8</sup> Dans l'histoire, le héros se dit, considérant la petite vallée de son enfance que, s'il y a une vallée plus grande, un jour il ira.

<sup>9</sup> BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art. déjà cité*, p.11

<sup>10</sup> BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art. déjà cité*, p.14

<sup>11</sup> Voir, dans les impasses que rencontrent les enseignants dans leurs tentatives de médiateurs culturels un article très éclairant, théoriquement et pratiquement, de Jean-Marie Privat : « *Du trouble dans les médiations* »

<sup>12</sup> BOURDIEU Pierre, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, 1992, p.434

<sup>13</sup> idem, p.411

<sup>14</sup> PASSERON Jean-Claude, « Le plus ingénument polymorphe des actes culturels : la lecture » dans *Bibliothèques publiques et illettrisme*, Ministère de la Culture, Direction du livre, 1986

de quelques points, qu'on les privilégie même, nous en avons retenu trois :

- ♦ Choisir des textes pour les possibilités qu'ils offrent aux relectures. Il faut donc des écritures car elles sont les racines de la lecture, c'est sur elles que s'appréhende l'action mystérieuse des signes et que se forme une critique aussi sujette aux impressions qu'elle est actrice de leur traitement logique. Il faut des écritures qui mettent en mouvement l'intelligence des autres, la compréhension n'étant qu'une force imaginative réagissant à une création. Il faut des textes qui travaillent le doute et cultivent la recherche parce que rien de complexe ne se communique simplement, parce que rien d'important ne se propose à la lecture des autres sans prévoir leur action. Pas d'activité passive, voire admirative, mais une mise en mouvement du récepteur, son engagement dans une conversation harmonieuse ou conflictuelle. Écrire pour plaire, aux émotions comme aux idées, c'est faire preuve à la fois de soumission et de désir de pouvoir. *Où et quand s'apprend le goût de la vigilance ?*

- ♦ Travailler sur le matériau qu'il s'agisse des images ou des textes. Toute écriture est un travail, une lente élaboration. Concernant le texte il est à peu près sûr qu'on écrit cinq mots pour n'en garder qu'un, les faiseurs d'images doivent être dans ce rapport. Tous ces éléments conçus puis éliminés, repris et travaillés à nouveau, n'ont pas d'autre objectif que d'agir sur un lecteur, toucher son cœur ou son intelligence par des voies détournées faites d'artifices composés aussi bien d'éclats que de silences. Se livrer naïvement à la contemplation du travail achevé sans soupçon ni réaction, c'est accepter l'inexplicable, devenir la cible d'un projet mystérieux, suivre le gré d'un autre, béat et bercé, manipulé et fier de l'être. C'est aussi se priver des dessous des coulisses, des secrets de fabrication qui participent à l'enchantement du lecteur et lui ouvrent les chemins de l'action. *Où et quand s'apprend le talent d'être curieux ?*

- ♦ Produire collectivement pour faire produire individuellement. Tout texte est une adresse et un appel. Tout texte contient, en lui, l'espoir d'interpeller et les formes d'une réponse. Derrière une expression écrite (imagée aussi), se devine une structure qui se précise au fil des pages et enrôle son lecteur. C'est un interlocuteur que d'abord on devine derrière un narrateur, c'est un système de personnages qui s'affine et qui nous détermine, une époque où on se situe, des lieux où prendre sa place. Très vite, le lecteur repère la forme qui l'embrasse, son développement, ses accidents, ses reprises et ses oublis. Ce patron de texte qui porte les déguisements du monde agit inconsciemment, activant les anticipations : l'énumération où on se coule, le dialogue auquel on prend part, la reprise qu'on termine avant la ligne finie. Tout texte

installe chez le lecteur, pour peu qu'il en soit conscient, les bases d'une réponse. Toute lecture qui résiste excite les prévisions et devient écriture à son tour. *Où et quand s'apprend le droit d'être inspiré ?*

*Sociabilités de lecteurs.* C'est dans les sociabilité de lecteurs que se forment les lecteurs singuliers. Communautés d'enfants d'âges divers lisant entre eux les mêmes livres, mais aussi communautés d'adultes lisant ensemble des livres pour leurs élèves, communautés mixtes où l'âge, l'intérêt, la position marqueront au plus près chacun dans son statut. Des communautés scolaires mais aussi sociales, encouragées par les projets d'un quartier. Des communautés informelles mais aussi préparées, la liberté de parole, quand on n'en a ni l'expérience ni la maîtrise, étant le plus sûr moyen de reproduire les rapports de domination. S'exercer à parler à partir des mots lus, s'appuyer sur eux, les combattre, ferrailler dur, plaire et convaincre, garder son quant à soi avec talent... et, chemin faisant, ne subtiliser aux autres ni leurs mots ni leur vision, et encore moins leur choix, mais leur subtilité.

Ce volume est tout ensemble fait pour ça : réfléchir aux conditions scolaires qui placeront immédiatement les enfants dans la situation d'expertise. Et si nos propositions sont imparfaites et si elles semblent difficiles c'est qu'il faut continuer à y réfléchir ensemble. Peut-être aurions-nous pu, avec l'expérience, écrire un livre qui laissent nos lecteurs bouche bée, nous préférons qu'ils l'ouvrent, que les langues se multiplient. Un livre ça sert à délier. Qu'on l'écrive ou qu'on le lise. L'exigence est de mise. Que le constat de nos tentatives inabouties ne produise pas, dans l'impatience ou le désir d'avoir raison, une ambition défaite.

**Yvane CHENOUF** ■■■

Je ne considère pas mes rencontres avec les livres d'un autre œil que mes rencontres avec les autres phénomènes de la vie ou de la pensée. Aucune de ces rencontres n'est un événement isolé ; elles s'intègrent dans un ensemble.

**Henry MILLER** / Big Sur

On sait bien que les récits imaginaires parlent peu à l'imagination et que l'intérêt et la valeur d'un roman ne sont pas fonction de l'abondance des images qu'il produit.

**Maurice BLANCHOT** / La part du feu

Le plagiat n'est jamais que l'abolition de la propriété privée dans le domaine de l'art !

**Bertolt BRECHT** / Écrits sur l'art et la littérature