



LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE OU COMMENT AIDER LES ENFANTS.

Tandis que la place de la littérature à l'école reste incertaine pour la prochaine rentrée¹, trois ouvrages sont néanmoins parus sur le sujet, susceptibles d'aider les professionnels réticents à réduire la formation du lecteur à l'accumulation successive de lettres, de sons, de syllabes et de mots... et décidés à approfondir leurs savoirs sur la fonction et le fonctionnement des livres de jeunesse... à enrichir leurs pratiques de classes, du cycle 1 au collège.

- **Lire l'album**, Sophie Van der Linden, L'atelier du poisson soluble, 2006, 165 pages, 34€, quadrichromie
- **Les sentiers de la littérature en maternelle**, Sous la direction de Françoise Caminade-Riffault, Argos Démarches, Scéren, CRDP, académie de Créteil, octobre 2005, 272 pages, 18€, noir et blanc
- **Lire des récits longs, cycle 3/Collège**, Patrick Joole, Retz/Scéren, CRDP académie de Versailles, 2006, 288 pages, noir et blanc

1) Lire l'album

Ce premier ouvrage, dont le propos n'est pas scolaire, propose une étude sur le fonctionnement de l'album (support plutôt que genre), une approche méthodique du domaine le plus créatif de la production actuelle.

L'auteure, Sophie Van der Linden, directrice de l'Institut Charles Perrault, avait déjà été très remarquée pour une étude publiée en 2000 aux éditions *Étre* sur Claude Ponti².

L'éditeur (L'atelier du poisson soluble) est connu pour un projet éditorial souvent novateur³.

Dire d'abord que ce livre est beau, très beau, souple, illustré, coloré, glacé, abondamment imagé. Luxueux et accueillant. Le nombre de reproductions en couleurs place tout lecteur devant une bibliothèque d'albums désirable. On aurait juste aimé retrouver les titres de ces ouvrages dans un index final mais seuls les illustrateurs bénéficient de cette attention. Un détail qui en dit long sur la place attribuée à l'image dans ce travail.

Le texte central, assumé par Sophie Van der Linden, réserve des espaces à d'autres participations autorisées (critiques, éditeurs mais surtout auteurs et/ou illustrateurs) et se conclut sur trois lectures expertes d'albums : *La terre tourne*, Anne Brouillard, Le Sorbier, 1997, *Chut ! Elle lit !*, Béatrice Poncelet, Seuil, 1997, *Papa se met en quatre*, Hélène Riff, Albin Michel, 2004.

Sophie Van der Linden, critique, conférencière, rédactrice d'articles, organisatrice de colloques... est à son affaire avec ce sujet. Son propos est étayé de nombreuses références théoriques réunies dans une bibliographie dont l'AFL est absente malgré l'expérience désormais acquise dans ce domaine. Pourtant notre objectif n'est pas différent de celui annoncé dans les premières pages : « (...) d'abord destiné aux plus jeunes d'entre nous, a priori aux moins expérimentés en matière de lecture, il [l'album] (...) n'en appelle pas moins des compétences de lecture affirmées et diversifiées. » p.7. C'est pour le développement de ces compétences que l'album nous intéresse quand il en appelle à une perception intelligente où priment l'association de signes éloignés, les relectures, l'interprétation d'un signe par son contexte, les va et vient dans les pages...

Nous passerons la première partie de l'ouvrage (pp.10-87), partie documentée qui aborde de manière pédagogique la nature de l'album, son historique, son lectorat, son fonctionnement... des informations pas forcément nouvelles mais qui ont le mérite d'être regroupées sous une écriture fluide et agréablement explicative : portés par des phrases courtes et claires, les apports théoriques sont abondamment illustrés et parfois discutés. On saisit vite l'intérêt de cette partie pour ceux qui cherchent à théoriser leur expérience quotidienne avec les albums (bibliothécaires, libraires, enseignants et, bien évidemment, étudiants d'IUFM dont le concours de recrutement propose, depuis peu, une épreuve de littérature de jeunesse).⁴

Mais venons-en aux enjeux de l'album, tels que cet ouvrage les définit et tels que nous les percevons : le développement, très tôt, tout de suite, de compétences de lecture complexes⁵, la valorisation d'un comportement qui consiste à apprendre à *visualiser du sens*.

Nous l'avons dit, une place importante est faite à l'image et la partie qui lui est consacrée (pp.33-46), technique, claire et documentée donne des pistes pour saisir, par

exemple, cette position de Katie Couprie : « *Questionner la technique, c'est dire que cette image est fabriquée, avec des outils, des moyens. Dans ce cas, l'intérêt n'est pas d'interroger le résultat (une belle image), mais plutôt de démonter le processus de création, de retracer le chemin de son élaboration et avec lui, le vouloir-dire de l'image, ses outils pour ancrer l'illusion, son identité et du même coup, sa différence (par rapport au texte).* »⁶ p.38. Nous nous permettons de poursuivre cette citation qui insiste sur ce qui nous semble minoré dans l'ouvrage de Sophie Van der Linden, le projet de l'auteur : « *Rappeler que toute image part du dessin - d'un dessin - qu'elle est l'achèvement réussi d'une fabrication (complot visuel).* »

La part réduite offerte au texte seul précise notre réserve sur cet ouvrage qui met les contenus en arrière-plan au profit d'un système formel d'où s'échapperaient, de fait, des valeurs sous-jacentes que les apports de cet ouvrage, très techniques, ne permettent pas de questionner.

Textes et images sont réunis dans le chapitre suivant (pp.88-135).

Nous peinons tous à analyser la puissance de ces deux codes dressés face à face, comme des énigmes interactives, puissance d'une confrontation qui devrait conduire le lecteur à tirer parti non seulement d'un voisinage mais du réseau de sens qu'il libère.

Sophie Van der Linden évoque d'abord une fusion (quand la lettre se fait image, quand la typographie fait sens), avant d'observer les différents types de cohabitation (ou non) des mots et des images (unités séparées ou entremêlées, éclatements des phrases, éclats de couleur, modelage du texte, échos de l'image...) et le statut respectif dont chaque langage hérite dans ce jeu créatif. La critique est plus à l'aise dans l'analyse du rapport espace/temps ou dans l'analyse des fonctions respectives du texte et de l'image dans la double page ou à l'échelle du livre (nous vous conseillons tout particulièrement la lecture des pages 102 à 126) que dans la prise en compte de l'élément qui les lie,

l'espace, auquel la citation d'Anne-Marie Christin placée en début de chapitre fait référence : « *regarder [consiste] (...) à comprendre les vides, c'est-à-dire à inventer.* » p.89. Ce vide, Anne-Marie Christin en a fait son angle de lecture offrant à l'intervalle (souvent qualifié de blanc) un tout premier plan de signification : « *C'est l'intervalle qui est l'énigme puisque ce sont les intervalles, associant des figures, qui permettent à la fois de les séparer et de les ajuster (...)* C'est en effet parce que les intervalles d'une image sont aussi des figures, figures impliquées dans une appréciation de l'espace, étrangères au code narratif ou à tout autre fiction langagière, que le regard du spectateur, passant d'une figure à l'autre, s'interroge sur leurs relations et que, tâchant de deviner la portée de leur association, il finit par s'en rendre maître. »⁷

L'album devient un terrain d'impacts d'émotions et d'exercices intellectuel fascinant où le lecteur interroge des voisinages, une attitude complexe qui se détourne de l'association mécanique de signes (de gauche à droite et de haut en bas) en les privant de leur hétérogénéité mais privilégie des mises en relations (interroger des proximités, des éloignements, des reprises ou des disparitions, des rythmes...) Face à la double page, le lecteur se positionne comme s'il était devant une énigme dont le sens, qui doit l'engager fortement, peut naître à

■ 1 Extrait d'une interview d'Alain Bentolila parue dans Page d'avril... « Avec l'entrée officielle de la littérature de jeunesse à l'école, qu'est-ce que la lecture a gagné ? » Rien, ou pas grand-chose. La littérature de jeunesse est une histoire de grandes personnes : ce sont des récits d'adultes censés divertir les enfants. Mais la formule ne fonctionne pas, ou très rarement. À part quelques écrivains talentueux comme Hubert Ben kemoun ou Anna Gavalda, il y a beaucoup de médiocrité dans la production actuelle. Les fictions sont inintéressantes, mièvres... Au risque de paraître réactionnaire, je préfère la comtesse de Ségur, Victor Hugo, Alfred de Vigny. » / ■ 2 Van der Linden Sophie, Claude Ponti, Être : nous avons consacré une interview de l'auteure dans Les Actes de Lecture n°73, mars 2001, pp.57-63 « Ponti à œuvres ouvertes ». / ■ 3 www.poissonsoluble.com. / ■ 4 On a vu dans ce concours, où l'épreuve était nouvelle, des membres de jurys décourager les étudiants de s'attarder sur l'image, vu le caractère littéraire de l'exercice ! Souhaitons que ce genre d'ouvrage aidera à réviser de telles positions. / ■ 5 Rappelons le thème du futur congrès de l'AFL (26-28 octobre 2006 au CREPS de Toulouse) : « Peut-on faire l'apprentissage d'un comportement complexe sans rencontrer d'abord ce comportement dans sa complexité ? » / ■ 6 Ce propos est extrait d'un article paru dans La Revue des livres pour enfants n°214, décembre 2003, « La surface et le fond », pp.103-107, un numéro très intéressant sur l'analyse des livres d'images et notamment un article de Isabelle Nières-Chevrel : « Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants », pp.69-81. / ■ 7 CHRISTIN Anne-Marie, « De l'invention de l'idéogramme à la lisibilité de l'alphabet », Les Actes de Lecture n°73, mars 2001, p.90

chaque regard. L'album peut donc éveiller très tôt une conscience visuelle, l'initiant à prendre : « *l'initiative de l'estimation des contextes qui complètent et explicitent la valeur de chaque signe par celle des voisins* ». ⁸ Ce que Sophie Van der Linden ne dit pas (et que nous taisons souvent) c'est que ce jeu n'est possible que dans des cas *minoritaires* où l'auteur est l'illustrateur, où l'auteur et l'illustrateur collaborent sciemment à former chez le lecteur une habitude à voir du sens, à se placer devant une page comme devant un spectacle visuel.

L'ouvrage, nous l'avons dit, se termine sur trois lectures d'albums où, pour les deux premiers, l'image, la mise en page prônent les valeurs portées. Visions intimistes du vaste monde, chez Anne Brouillard, si feu-trées qu'on oublierait la fonction de calfeutrage du point de vue ; évocation de la lecture privée, chez Béatrice Poncelet, intérieur féminin et cultivé que des enfants vont essayer de briser pour ramener leur mère à eux, brisant, délitement progressif de l'écriture en conversation hésitante et confuse, en oral, mais peu de mots sur cette mutation du texte ; remontée sensible et sarcastique d'un souvenir d'enfance où, brusquement, l'espace de la double page, de la maison, de l'enfance, de la littérature, porte au grand jour la fertile union du texte et des images. Cette ultime lecture (*Papa se met en quatre*) est bienvenue, elle parle de projet, de personnages, de réseau, d'univers d'écrivain, d'implicite et d'interprétation, de littérature et de lecture, d'outils artistiques au service d'enjeux. Toutes les ressources de l'album, détaillées précédemment par l'analyse, jaillissent dans cette lecture pertinente. Hélène Riff dont la maîtrise de l'album comme support de « divination » libère les talents de Sophie Van der Linden qui nous offre là un ouvrage substantiel où les réponses apportées activent immédiatement des envies de lire et d'échanger. Que peut-on demander de mieux à un ouvrage critique ?

2) Les sentiers de la littérature en maternelle

Ce deuxième ouvrage examine des modalités de travail susceptibles d'aider les élèves à se construire une *première* culture littéraire dès les premières années du cycle 1. Dans une introduction très « officielle » où l'écrit est présenté dans le droit fil de l'oral, où l'expression corporelle (voix et gestes) apparaît comme un préalable (ou une béquille) à la lecture (activité symbolique), l'accent est mis sur la nécessaire capacité des enseignants à savoir analyser des textes avant de les introduire en classe. Sur ce dernier plan, l'ouvrage est convaincant.

L'enjeu est lui-même « dans la ligne » puisqu'il se défend de toute tentation d'« exploiter » les textes : « *...nous considérerons ici les textes pour eux-mêmes, en tant qu'objets textuels, et non comme prétextes à acquisitions subalternes.* » Des questionnements plutôt que des questionnaires, des approches détournées ou parallèles (expression corporelle, mises en scène, interventions de divers arts, place de l'interprétation...) de préférence à une simple lecture, la sollicitation de la sensibilité et de l'implication pour accéder à la réflexion, la distanciation, ces atouts du lecteur expert. Cette posture n'est pas négligée mais visée, différée, certains chapitres la mettant plus au centre que d'autres : « *Les marionnettes (...)* exigent pour être montrées une décentration du manipulateur parallèle à son engagement. Or, les enfants de cinq ans sont en cours de construction de cette capacité de distanciation. » On l'aura compris, l'approche des textes est fortement médiatisée par le corps, les jeux... des moyens sensés la rendre plus abordable, plus proche des jeunes enfants, plus ludique.

Les sept chapitres, illustrations pratiques et théoriques⁹ des axes annoncés, sont riches en propositions pédagogiques expérimentées en classe (les 2 ans ne sont pas en reste) et en relations de propos d'élèves (p.83, p.110) ; des progressions¹⁰ sont établies pour aider les élèves à cheminer seuls dans les œuvres et entre les œuvres.

Les activités privilégient l'audition sous toutes ses formes (lecture à haute voix, contage, CD...), le chant, les percussions, le jeu théâtral ou le mime, les vidéos (réception et production), les activités plastiques, l'utilisation de l'ordinateur, les marionnettes, la dictée à l'adulte... tout un arsenal de pratiques dérivées du texte, souvent très intéressantes mais qui interrogent sur le refus annoncé dans l'introduction de toute volonté d'exploitation des ouvrages : « *...tel n'est pas notre projet qui s'axe sur la compréhension et l'interprétation de récits, et non sur leur exploitation.* » p.16. Certaines affirmations comme celle-ci : « *On l'aura compris, l'album se présente donc comme une source d'inspiration pour des créations musicales.* » p.266, permettent de douter d'un tel postulat et interrogent sur le passage obligé par ce postulat pour nombre d'ouvrages pédagogiques. La lecture apparaît comme une activité à apprivoiser par mille détours au risque de provoquer de l'ennui, du désamour. Dans la logique de cette approche on comprendra que la psychanalyse et la théorie du développement du langage soient plus souvent convoquées que la théorie de la lecture.

L'ensemble de cet ouvrage est de haute tenue pédagogique et concentre de nombreuses ambitions pour les jeunes élèves : les albums sont analysés de manière érudite avec l'utilisation de tableaux complexes mais très « parlants » (voir notamment les lectures des *Trois petits cochons* et de *Boucle d'or*, voir la présentation de la marionnette), et souvent des mythes sont convoqués qui sont résumés pour être présentés aux très jeunes élèves (Callisto, le Minotaure, Pandore...), les activités proposées exigent des activités de haut niveau (utilisation de l'ordinateur, analyse de l'image, engagement dans des productions techniques complexes...) et des commentaires jalonnent les pratiques pour en montrer des limites ou des réserves insoupçonnées ; enfin, l'intelligence des élèves est constamment sollicitée, comme une activité créatrice et évolutive : « *Le sens d'une œuvre, fut-elle album, se tisse dans le jeu subtil qui s'établit entre l'auteur*

et son lecteur, lien unique et confiant à chaque fois renouvelé. » p.101.

Des questions subsistent à la fin d'une lecture que nous recommandons vivement pour la qualité des situations pédagogiques autour de livres eux-mêmes de qualité : la rencontre des textes a-t-elle systématiquement besoin d'un tel arsenal d'activités « dérivées » ? Même avec de très jeunes enfants ne peut-on s'immerger dans l'écrit et résoudre les problèmes posés par cette langue à l'intérieur de son fonctionnement spécifique ? Est-il si inconcevable d'apprendre à lire en lisant, tout simplement ?

Suffit-il d'un éventail d'animations (aussi progressives soient-elles) pour établir les fondations d'une première culture littéraire en maternelle ? Cette culture n'a-t-elle pas déjà commencé en amont de l'école ? Qu'en fait-on ? Son développement peut-il uniquement parier sur le volontarisme de l'école ? Comment aider les parents à contribuer à la mise en place d'une telle culture au moment où, souvent, en inscrivant leurs premiers enfants à l'école ils s'inscrivent dans une fonction de parents d'élèves et reconsidèrent leur situation de lecteurs ?

La substitution du terme maternelle à celui de cycle 1 en dit long sur les choix de ce livre. Pourquoi avoir effacé la notion de cycle ? Que se passe-t-il de spécifique avant le CP ? Qu'est-ce qui sera différent après la Grande Section ? Le déchiffrement ? Un rapport parallèle aux textes ? Comment s'envisage alors le réinvestissement d'un capital aussi riche et divers dans un apprentissage qui réduit la lecture à un mécanisme ? Peut-être que ce n'est pas réutilisable ? Quel manque de considération pour le travail des enseignants de cycle 1 et quel risque pour les enfants qui, sommés de mettre toute cette activité ludique et intelligente en suspens, risqueront, l'opération de déchiffrement terminée, en avoir perdu la trace et/ou le sens ! En utilisant le terme de « sentier » pour la maternelle et celui de « chemins » pour le cycle 3 on devine la position de l'éditeur : ouvrir

une petite voie qui s'élargisse. Mais le sentier ne mène pas forcément au chemin lequel ne débouche pas sur une route puis une autoroute. Le sentier se distingue du chemin par l'étroitesse et, au pluriel, (forme ici choisie par les auteurs pour évoquer sans doute la singularité des parcours) il suggère les voies banales, les sentiers battus. Espérons pour les enfants qui auront aimé flâner dans les textes qu'ils n'aient rien perdu de cette allure quand on les aura bien fait marché au pas.

3) Lire des récits longs, cycle 3/collège

Les livres pédagogiques sur les romans sont plus rares¹¹ (narrations complexes, volume important des textes, gestion des obstacles face à l'hétérogénéité des élèves...) et cela suffit déjà pour saluer la sortie de cette production (collection dirigée par André Ouzoulias).

Véritable plaidoyer pour la lecture littéraire, la lecture approfondie, solitaire et entrecoupée d'échanges entre lecteurs, étoffée de liens entre les livres... ce troisième ouvrage cherche à convaincre les enseignants de cycle 3 et de 6^{ème}-5^{ème} que la lecture de livres longs est possible quelles que soient les difficultés des élèves... et parfois des maîtres. Et s'emploie à le prouver.

L'auteur, en se démarquant de certaines positions, balise son champ d'intervention : «...le dispositif ici proposé ne consiste pas en une énumération de principes qui enfermeraient le texte dans une technique d'explication détaillée ou méthodique. Il ne considère pas non plus le texte comme un espace piégé volontairement par un auteur soi disant désireux de jouer avec son lecteur. L'œuvre n'est pas considérée comme une mécanique à démonter et encore moins comme une succession de problèmes à résoudre, mais plus comme l'expression d'une voix qu'il s'agit de faire résonner en soi. » p.11

N'oubliant jamais l'hétérogénéité sociale des élèves et leur inégalité devant la lecture littéraire (la lecture est souvent intégrée

dans un partenariat qui concerne les familles - p.222), le projet de ce livre colle cependant aux idéaux ministériels : « *Sans l'École, la littérature risque de ne plus appartenir qu'à une « élite », les textes fondateurs d'une culture dite commune d'être confisqués alors qu'ils sont l'élément indispensable d'une cohésion et du sentiment d'appartenance à une même nation.* ». Les dispositifs pédagogiques, fournis, détaillés, s'appliquent à différencier les modalités de travail tout en permettant aux élèves de garder des objets communs d'échanges.

Repérage des problèmes de compréhension des fictions littéraires (p.25), propositions didactiques qui unissent des rapports solitaires et consentis aux textes (chaque élève s'engage par contrat écrit sur un parcours de travail), séances collectives (nombreux regroupements), voilà le cœur du dispositif annoncé. Un petit coup de cœur pour le moment de lecture silencieuse, p.99, où toute la classe lit silencieusement... même le maître (mais il a préparé son travail avant !).

L'ouvrage décrit très précisément des itinéraires de travail adaptés aux possibilités des élèves (en gros, plus on est bon lecteur plus on affronte seul le texte, si on est moyen on alterne cette lecture avec des lectures de résumés et, si on a de grandes difficultés, la voix du maître soutient les efforts personnels). Chaque livre dispose d'itinéraires propres et la deuxième partie en détaille de nombreux. L'élève prend connaissance des diverses propositions et choisit son parcours, quitte à en changer si son choix s'avère inadapté à ses forces. Il signe alors un contrat (exemple, p.124).

Les itinéraires font partie de séances de lecture qui les interrompent parfois pour travailler à faire des points sur le texte, la langue...

■ 8 CHRISTIN A-M., *La poétique du blanc*, Peeters, 2000, p.16 / ■ 9 Là encore, l'AFL ne fait pas partie des références mais c'est vrai qu'il est difficile de citer tout le monde... / ■ 10 Mireille Bri-gaudiot est la référence « obligée » et son livre *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, 2000, souvent cité. / ■ 11 Rappelons *Les chemins de la littérature au cycle 3*, Argos, scénari et Lectures Expertes n°3, AFL

Plusieurs fois des *regroupements* sont prévus qui permettent à toute la classe de se retrouver autour du même livre malgré la diversité des avancées personnelles : « *Ces rendez-vous réguliers (...) sont très importants car ils suggèrent que la lecture du livre en cours est un projet collectif (...) et que l'acte de lire à l'école n'est pas individuel et solitaire.* », p.46.

Des *accompagnements* sont enfin prévus : mise en appétit, apports d'informations, fiches d'aide à la compréhension (propositions sur les personnages, reconstitutions de textes, rapprochements de thèmes...), fiches d'approfondissement pour les élèves avancés et, enfin, attention particulière aux activités d'écriture pour faciliter la compréhension (pp. 79-90)

Très riches, les programmes sont toujours mis en rapport avec le temps consommé : ne pas alourdir, ne pas lasser mais ne pas éviter l'effort de la lecture intégrale.

Six romans ont été choisis pour leur variété (longueur, degré de complexité, genres...) même si cette variété est relative (cinq romans sur six viennent de chez Gallimard, quatre auteurs sur six sont français, les deux autres sont anglais).

Les dispositifs décrits précédemment se voient appliqués (voire modifiés compte tenu des circonstances, p.195). Le propos perd alors sa dimension prescriptive, montrant son adaptabilité et la marche de manœuvre possible pour le pédagogue. Nous ne nous appesantirons pas sur ces séances qui doivent être expérimentées pour être appréciées. Les questions qu'elles pourraient susciter sont évoquées sans ambages pp.197 à 228.

C'est un livre qui va plaire parce qu'il allie rigoureusement les considérations théoriques aux contraintes matérielles et humaines : explications sans prétention, fiches claires qui font entrevoir des communautés de sens au sein desquelles chaque individu construit un rapport autonome aux textes. Les allusions à l'accoutumance, aux virus, disent la valeur de l'exemple et de l'assiduité et les points littéraires abor-

dés en fin d'ouvrage (définitions et propositions de réseaux) resituent intelligemment la place de l'activité littéraire au cycle 3 et dans les premières années de collège.

Cependant, concernant les difficultés des lecteurs (lenteur, identification des mots, gestion de la structure du texte...), les solutions nous semblent insuffisantes dans la mesure où elles traitent chaque difficulté séparément et de façon homogène (exercices papier) : pourquoi ne pas avoir évoqué les performances de l'informatique (et notamment ELSA, logiciel d'entraînement à la Lecture SAVante conçu et diffusé par l'AFL) qui ne dissocie pas la compréhension de la perception et prend en charge pour les faire évoluer les capacités globales de traitement des textes ? Pourquoi, une fois le CP franchi (ou le cycle 2) les activités se détournent des problèmes d'identification des mots (rôle du contexte, place dans la phrase, grément graphique...) ? Quand il évoque ces (nombreux) élèves qui, en cycle 3 et en collège, déchiffrent sans comprendre, l'auteur rattache bien ces difficultés à l'apprentissage général de la lecture (en restant vague) tout en faisant référence à la spécificité de la lecture littéraire. Gageons que la lecture des documentaires ou de la presse offrirait des obstacles similaires : formés à traiter l'écrit comme un double de l'oral, les élèves sont désarçonnés par l'autonomie de l'écrit, son fonctionnement spécifique quels que soient les genres qu'il aborde.

Dernière réserve : la pudeur des auteurs à intégrer leurs propositions dans un dispositif d'étude, de travail, d'analyse du texte. À force de ne pas vouloir dissuader les élèves de lire, on finira par les en empêcher, leur ayant transmis notre crainte qu'ils n'y arrivent pas et masqué le rapport effort/plaisir.

Nous terminerons sur le dernier atout de cet ouvrage (qui en a beaucoup), son inscription dans un projet de circonscription (Sarcelles Sud) avec la participation de l'IUFM de Versailles, des familles, des associations : « *Ce projet avait aussi pour but de faire cheminer les élèves de la classe à la BCD,*

de la lecture individuelle à la lecture partagée avec d'autres (enfants et adultes), de leur faire rencontrer des professionnels (auteurs et conteurs). C'était aussi un chemin qui devait les conduire hors l'école, vers le quartier, la famille, les familles. », p.192

Création et utilisation de ressources communes, travail d'équipes élargies, nombreux débats d'adultes (sur le choix des livres), d'élèves (sur le sens des livres), découverte de l'offre éditoriale, constitution de mallettes, circulation des idées, des émotions, augmentation collective du capital de savoirs, affirmation de la place individuelle dans le projet collectif... et voilà la lecture reprise à ses sources, celles d'une pratique culturelle qui, lorsqu'elle est partagée, peut aider à se connaître, se comprendre, se mobiliser, agir pour le bien commun...

À leur manière, chacun de ces trois livres offre une résistance à la publicité orchestrée des mois derniers où l'apprentissage de la lecture a été brandi comme une simple affaire de conversion de signes écrits en parole, comme si l'univers écrit n'était qu'une transcription de l'univers oral. Ensemble, ces ouvrages aideront à armer une résistance du cycle 1 au collège pour affirmer qu'entrer dans la langue des livres, c'est entrer dans un autre monde, une autre organisation, une autre histoire, un autre rapport au temps et à l'espace, une culture.

Yvonne CHENOUF ■■■■■