

L'ENFANT LECTEUR

SALON DU LIVRE 83

La première rencontre internationale du Salon du Livre de Paris a eu lieu cette année. Elle a eu pour thème : **l'enfant lecteur**. Il a été demandé aux personnalités étrangères, invitées à intervenir, une contribution sous deux formes : un document écrit et une conférence.

Nous avons choisi, parmi les cinq contributions, le texte de Rosario GASSOL de HOROWITZ et la conférence de Margaret MEEK. La conférence de la première et le texte de la deuxième paraîtront dans le n°95 (Janvier 84) de la Revue du livre pour enfants du CNLE (Joie par les livres).

R. GASSOL de HOROWITZ est une bibliothécaire vénézuélienne. Elle participe, dès ses débuts, à l'expérience du Banco del Libro, cet organisme vénézuélien qui s'est fixé pour tâche d'expérimenter, susciter, promouvoir de nouvelles formes de bibliothèque, scolaire et publique, adaptées aux différents besoins d'un pays en développement.

Le thème qu'elle aborde et l'analyse qu'elle en fait nous ont semblé intéressants alors que la France, à l'instar de la plupart des pays industrialisés occidentaux, est confrontée aux problèmes de l'analphabétisme d'une population immigrée importante et de "l'illettrisme" d'une proportion apparemment croissante de sa population. Ils sont, en tous cas, au centre de la réflexion de l'AFL sur la non-lecture et le statut des non-lecteurs.

Le titre de la conférence de R.G. de HOROWITZ a pour titre : **Bibliothécaire aux pieds nus**.

Le défi du changement

Il est d'une importance vitale pour toute société de pouvoir préserver, pour l'avenir, l'historique de l'expérience humaine, car la civilisation entière dépend de sa capacité de conserver l'information afin d'être à même de s'en servir de nouveau. Ce besoin social a donné naissance à un office qui se charge de la préservation des archives de la société. Cet office est aussi ancien que la capacité de communication de l'homme et remonte aux premiers poètes des cultures orales dont la fonction était d'enregistrer dans leur mémoire les réussites de l'être humain.

À partir de ces lointains débuts, perdus dans la nuit des temps, l'évolution de l'office de "gardiens des archives de la société" s'est maintenu en parallèle avec l'habileté de l'homme à développer de nouvelles techniques lui permettant d'étendre et de compléter son propre système de communication. Parmi les outils créés par l'homme pour repousser les limites de sa capacité mémorative, nul ne s'est avéré aussi déterminant, ni aussi durable, que l'ont été l'alphabet et l'invention de l'imprimerie. L'association de longue durée qui s'est établie entre la biblio-économie et le "livre" non seulement dota cet office d'un nom et détermina clairement sa perspective intellectuelle, mais influença nettement l'évolution de la bibliothèque en tant qu'institution.

La biblio-économie entendue comme le rassemblement des archives imprimées et le soin qui leur est prodigué, est restée pendant des siècles, un office relativement stable. Au cours des

cent dernières années, toutefois, la bibliothèque a dû affronter plus de défis qu'elle ne l'avait fait tout au long de son histoire. Nous vivons une époque de transition dont on a dit que la seule constante est le changement. Les progrès accomplis par la science et la technologie et le développement des moyens de communication et des voyages, ont fait surgir une société à la fois complexe et pluraliste. En conséquence, les institutions doivent satisfaire une clientèle croissante et mouvante exigeant des services nouveaux et de plus ample envergure. La capacité d'ajustement face aux changements proposés par des milieux mouvants et, jusqu'à un certain point, la possibilité de prévoir les tendances et directions à venir, sont devenues question de survie.

L'histoire de la biblio-économie au cours des dernières décennies tend à démontrer que la bibliothèque a fait montre d'une hésitation et d'une irrégularité étonnantes face aux exigences de notre époque, à l'accroissement exponentiel de la connaissance enregistrée ainsi qu'au développement accéléré de la technologie. Cette situation est mise en relief par le manque de consensus des bibliothécaires quant aux perspectives intellectuelles dans ce domaine, son idéologie et sa structure technologique fondamentale, et par les nombreux vœux qui ont été formulés pour une philosophie professionnelle. Tout en se débattant parmi la confusion et le désordre la biblio-économie a dû affronter le défi lancé par la soi-disant "nouvelle science de l'information" qui fit son apparition dans les années 60 à la suite de l'attention portée à la communication en général, et la communication des connaissances enregistrées en particulier, surtout de la connaissance scientifique.

Les efforts menés pour justifier cette science émergente en tant que discipline nouvelle, distincte et différente de la biblio-économie, suscitèrent des discussions acharnées sur le sens des termes "documentation", "information" et "connaissance" qui inspirèrent un nombre assez important d'écrits traitant la nature de l'information.

Le débat concernant la définition se poursuit encore et de même que pour la biblio-économie, il n'y a pas de consensus relatif aux fondations théoriques de cette nouvelle science de l'information.

L'information pour le développement, thème des années 80

Tandis que se déchaîne la polémique sur les définitions, les années 80 sont déjà connues comme l'ère de la "révolution informatique" dont l'effet se fait sentir dans presque tous les secteurs de la société. L'information définie comme étant "la forme communicable des connaissances", est de plus en plus reconnue comme étant une des conditions préalables pour le développement économique et social. On considère que "*c'est un facteur indispensable pour l'utilisation rationnelle des ressources naturelles, le progrès scientifique et technique, l'amélioration de l'agriculture, de l'industrie et des services publics, l'expansion culturelle et l'amélioration du bien-être*" (Plan Unesco à moyen terme, 1984-1989).

La civilisation moderne se rend compte que la communication et l'information ont acquis une importance dramatique, et stratégique, notable. L'information est devenue une ressource de valeur. Les pays en voie de développement, craignant de se voir dépendre de plus en plus des nations industrialisées pour l'information et la technologie, augmentent leurs efforts pour mettre sur pied leurs propres systèmes d'information. Puisqu'ils n'ont toutefois pas la capacité de déterminer ce qui convient à leurs besoins de développement, ils acceptent les valeurs et perceptions qui sont à la base des modèles étrangers (ou s'y trouvent exposés), en particulier en ce qui concerne la technologie qu'ils importent.

Par ailleurs, préoccupés par l'écart grandissant entre pays plus ou moins développés au niveau de l'information disponible, les organismes internationaux, à la fois gouvernementaux et non-gouvernementaux, ont été amenés à augmenter leurs efforts pour aider les pays en voie de développement à améliorer leur capacité pour générer et acheminer l'information.

Problèmes de développement

On considère que la définition conceptuelle du développement est la rationalisation des potentiels déjà existants dans le processus historico-social d'un pays et à un moment particulier de son histoire. Il existe peu de cas de développement spontané dans l'histoire de l'humanité ; on en a donc conclu, d'une façon générale, que pour qu'il y ait développement, il doit y avoir organisation. En fait, tout développement implique un changement planifié ; cela signifie des changements dans la structure sociale d'un pays, d'une région ou d'une communauté (CHUMACEIRO, 1982).

Ce n'est un secret pour personne que le domaine du développement dans son ensemble a été et est encore considérablement désorganisé, du point de vue théorique autant que du point de vue pratique. Il fut une époque, en particulier dans les années 50 et 60, où l'on considérait le développement surtout sous son aspect matériel. On supposait qu'une nation devait subir une révolution industrielle, que la technologie était un ingrédient vital du développement et que le développement économique pouvait être non seulement planifié mais prédit. Les techniciens traditionnels de l'économie mesuraient le degré de développement essentiellement en termes de Produit national brut (PNB) et l'on supposait que d'une façon ou d'une autre, les bienfaits de la croissance économique tomberaient goutte à goutte jusqu'à atteindre tous les secteurs de la population et conduiraient à d'autres formes de développement.

Les années 70 virent apparaître une autre conception: c'est celle qui prévaut généralement de nos jours et peut se résumer par la formule suivante :

développement = croissance économique + changement social.

Le concept de "modernisation" se rapproche de cette mise au point en exigeant une définition de ce qui est traditionnel, de ce qui est moderne et de ce qui est passager, et la situation dans laquelle sont supposés se trouver certains pays. Bien que cette conception du développement soit assez ample pour couvrir toute une gamme de procédés de changement qui font ressortir les facteurs économiques, sociaux, culturels ou politiques, les porte-parole de cette théorie subordonnent presque toujours les jugements de valeur portés sur les objectifs de l'être humain à la réalisation de la croissance économique et à la recherche menée pour créer des institutions modernes.

S'opposant à l'une et l'autre de ces conceptions - croissance économique et théorie de la modernisation - il existe une foi en la technologie et la croyance que le progrès technique peut être transmis à travers les opérations des entreprises multinationales ou de divers projets d'aide aux pays étrangers et d'assistance internationale. En outre, derrière ces considérations persiste la supposition que les sociétés "développées" devraient servir de modèles à celles qui le sont moins.

De nos jours il est devenu évident que les problèmes de développement sont à la fois plus sérieux et plus complexes que ne l'avaient estimé économistes et experts en sciences politiques. Non seulement, il n'y a pas eu une meilleure distribution de la richesse, mais le développement en tant que pure croissance économique a provoqué un accroissement des

maux tels que l'élargissement du gouffre qui sépare les "possédant" des "non possédant", et la région rurale de l'urbaine.

Malgré le succès portant sur l'accroissement du PNB, la théorie de la croissance économique est critiquée pour n'avoir pas su éviter l'augmentation du chômage, l'inégalité chaque fois plus grande des revenus, la généralisation de l'analphabétisme et peu ou pas de baisse du niveau de pauvreté en ce qui concerne la majorité de la population. De même les planificateurs gouvernementaux se sont rendus compte qu'il existait de sérieux obstacles à leurs efforts de planification économique. Il fallait que paysans et ouvriers soient informés, qu'on leur enseigne de nouvelles techniques et qu'on les resocialise afin de leur permettre de participer au procédé de développement. La dimension atteinte par la technologie et le transfert de l'information technique devinrent des sujets brûlants d'actualité. Dans ce contexte-là, l'accès à l'information non seulement devenait un élément important du transfert de "savoir-faire", mais aussi une variable qui expliquait les problèmes de la dépendance et du sous-développement.

L'impact du changement, et en particulier les développements techniques, soulignait la nécessité de poursuivre l'éducation tout au long de la vie, en opposition avec le point de vue traditionnel qui envisageait l'éducation comme une "préparation pour la vie". Les obstacles viennent en partie de l'effet continu et général qu'a la technologie sur la société dans son ensemble, sur sa vie économique, civile et sociale, et en partie de la demande pour les services à la fois nouveaux et changés qu'ils génèrent. À mesure qu'augmentent les connaissances et que la technologie modifie équipement et procédés, il faut de nouvelles techniques pour remplacer les procédés obsolètes qui avaient été acquis auparavant. Néanmoins les systèmes éducatifs n'étaient et ne sont toujours pas capables d'incorporer le progrès technologique qu'ils engendrent.

Au cours des années 60 de nouvelles connaissances devinrent disponibles sur les procédés d'apprentissage et les étapes du développement de l'adulte. Élaborées par des sociologues, psychologues, anthropologues et éducateurs d'adultes, une théorie et une méthodologie différentes concernant l'éducation des adultes commencèrent à prendre forme. Surtout lorsqu'on se rendit compte que ceux qui, plus que d'autres avaient besoin d'être éduqués, ne participaient pas aux programmes d'éducation pour adultes et que plus bas est le niveau d'éducation d'un individu, moins il est susceptible de vouloir poursuivre son éducation une fois devenu adulte, car il ne tient pas à affronter des situations formelles (JOHNSTON et RIVERS, 1965). "*Celui qui abandonne l'école abandonnera la société*". Jack LONDON (1970) soulignait que, dans le cas de l'adulte, on devrait accentuer le côté pratique et appliqué, de préférence au côté théorique et académique. Plutôt que d'aller au devant de la connaissance et de l'information, l'adulte a besoin de techniques et nous ne devrions pas attendre que le sous-privilegié en éducation vienne à une institution éducative, on devrait lui apporter l'institution là où il habite, et là où il travaille. Nous ne devrions pas offrir des programmes éducatifs libellés, mais plutôt des programmes éducatifs apportant des stimulants attrayants, un "à propos" dans l'immédiat et des avantages tangibles.

D'autres questions importantes se posent en raison de la relation entre l'alphabétisation et l'instruction, et entre l'éducation formelle et les principes et théories de l'éducation pour adultes. Il fut un temps où l'on croyait qu'en introduisant l'éducation primaire universelle, le problème de l'analphabétisme se verrait résolu en une ou deux générations. Cette idée s'est avérée illusoire et il peut être prouvé que si le pourcentage des analphabètes diminue, le nombre total en augmente constamment. De telles failles ne peuvent s'expliquer par la seule explosion démographique. Plus pertinent est l'argument selon lequel les écoles se sont

montrées incapables de s'adapter au niveau cognitif de leurs clients et, de fait, ont exclu ceux qui ne pouvaient exécuter les opérations mentales complexes et abstraites qu'elles ont jugé être indispensables pour réussir l'apprentissage. L'adulte qui n'est pas instruit n'est pas nécessairement sans connaissances. Les rôles sociaux, le langage, l'histoire, les techniques agricoles et de la construction, autant que les arts, se transmettent de génération en génération par le truchement de systèmes d'apprentissage non formels. L'instruction se reçoit à la maison, dans la communauté et sur le lieu de travail, par transmission orale, au travers d'enseignements et de modèles non formels. L'individu qui n'est pas instruit opère généralement à un niveau pratique de l'activité mentale et cherche les réponses à des problèmes vrais et concrets; il est orienté vers la découverte.

Une des faiblesses fondamentales de l'éducation a été son incapacité à préparer les jeunes à occuper leur place dans une société en voie de transformation. En se séparant totalement du monde symbolique qui constitue la sagesse habituelle des anciennes générations, l'éducation formelle a abandonné un de ses objectifs essentiels, celui de présenter à l'étudiant sa propre culture, de façon qu'il puisse en tirer le sentiment de l'identité. Les raisons de cette faille sont trop nombreuses et complexes pour être analysées ici, mais il est par contre essentiel de souligner que la bibliothèque en tant qu'agence culturelle qui conserve des archives de tous genres, a un rôle important à jouer dans le processus de socialisation des jeunes générations. En opérant une bonne sélection et en réalisant les programmes adéquats, la bibliothèque devrait pouvoir aider les jeunes non seulement à comprendre leur propre origine culturelle et par là atteindre à un sentiment d'identité, mais aussi à prendre connaissance des influences culturelles et ainsi être à même de créer leurs propres perceptions.

La "culture du silence"

Les aspects du problème que nous avons traités jusqu'à présent convergent pour constituer un des plus grands défis jamais lancés au gouvernement et aux responsables de la planification nationale: les difficultés que rencontrent les populations rurale et urbaine marginale forment ce que FREIRE (1970) appelle "la culture du silence" et débordent les limites nationales et culturelles pour couvrir une grande partie de notre univers. C'est parmi de telles populations que les projets de développement économique cyniques, évasifs ou simplement confus ont engendré la plus grande iniquité sociale et provoqué la plus grande souffrance.

Les difficultés rencontrées par ces masses ont fait surgir une multiplicité de critiques ; parmi elles, les idées énoncées par FREIRE et d'autres ont actuellement un impact révolutionnaire dans les domaines de l'éducation, des communications et du développement du Tiers Monde. La "pédagogie de l'opprimé" selon FREIRE doit être forgée avec, et non pour, les opprimés (individus ou peuples) dans leur lutte incessante pour retrouver leur humanité. Il soutient qu'une campagne d'alphabétisation ou tout autre procédé éducatif, doit attirer la participation active des apprentis à leur propre processus d'apprentissage, dans leur propre développement. Cela signifie également, pour citer FREIRE, que *"enseignants et enseignés (les dirigeants et le peuple) se concentrent sur la réalité, sont tous des sujets non seulement dans la tâche de dévoiler cette réalité et donc d'apprendre à la connaître d'une façon critique, mais aussi dans la tâche de recréer cette connaissance. À mesure qu'ils atteignent cette connaissance de la réalité à travers la réflexion et l'action en commun, ils se découvrent en être ses créateurs perpétuels."*

Dans le domaine de la communication, ces idées sont en train de défier l'explication traditionnelle des inégalités et des lacunes de la communication. Un groupe de chercheurs

d'Amérique Latine et du Tiers Monde mettent en question le modèle de la "*source-envoyant-les-messages-aux-récepteurs*", qui, aux États-Unis, a généralement été la ligne maîtresse de la recherche américaine sur la communication. D'après ces critiques, la recherche américaine sur la communication a renforcé le syndrome "*blamez-la-victime*" en supposant que les récepteurs étaient dans l'erreur s'ils n'avaient pas capté le message envoyé par la source (DERVIN, 1980). On prétend que la principale conséquence d'une telle attitude envers la recherche a été de développer des programmes de communication qui ont accentué, plutôt que diminué, le sous développement dans les pays du Tiers Monde (DIAZ-BORDENNAVE, 1976).

Ce qu'il faut, c'est changer la conception du rôle de la communication, c'est-à-dire passer du "*message-provenant-de-la-source*" à l'auto-développement. FREIRE (1970) décrit ce point de vue comme un éloignement de "la mentalité de transmission" ; DIAZ-BORDENNAVE (1976) le voit comme un besoin d'introduire une éducation de la communication plus libérée et basée sur le dialogue. HAVELOCK et al. (1969) suggère qu'il faudrait commencer par considérer quels sont les besoins des usagers, la façon dont ils évaluent leurs problèmes et les changements qu'ils veulent opérer. Ainsi que le souligne DEVRIN (1980) on devrait se pencher sur les objectifs des usagers et blâmer les sources si eUes n'arrivent pas à communiquer et à répondre.

Les critiques, rapportées ci-dessus, ont été à la base d'une recherche faite pour trouver des stratégies et des voies d'accès pour attaquer les problèmes des populations "marginales". Les nouvelles tactiques cherchent à intégrer les enfants, les jeunes et les adultes dans et en dehors de l'école et à accoupler les efforts entrepris par plusieurs agences avec ceux des communautés elles-mêmes. Le but est de fournir des connaissances générales et de l'apprentissage général tout en équipant ces individus de moyens qui leur permettent de comprendre leur monde, d'en être, d'en faire consciemment partie et de contribuer à en résoudre les problèmes.

Du point de vue pratique, cette attitude a permis d'établir une stratégie intégrée pour le développement de programmes d'action en commun, dans lesquels le rôle des services de bibliothèque et d'information pourrait être de première importance. En fait, si de telles ressources ne sont pas considérées comme le pivot central de l'œuvre, les nouvelles tactiques, comme celles du passé, échoueront. Le rôle de la bibliothèque ne devrait pas être vu comme un simple appui, mais comme un partenaire à part entière et partageant pleinement, les responsabilités. Dans certains cas la bibliothèque pourrait même jouer le rôle principal. Cela ouvre d'immenses perspectives stimulantes pour une claire définition du rôle du bibliothécaire.

Le rôle social de la biblio-économie

Les bibliothèques sont une invention sociale, conçues, à l'origine, et pendant des siècles, comme le lieu où repose la transcription des cultures. Ainsi que l'écrit ORTEGA y GASSET, il ne semble pas permis de douter de la relation fonctionnelle entre ce que la bibliothèque a accompli et la signification du livre comme une nécessité pour les sociétés occidentales.

Les bibliothèques en tant qu'agences sociales reflètent la société dont elles font partie. De nombreuses influences sociales et historiques inspirent les sentiments de l'individu en ce qui concerne la société et ses institutions, et il faut s'attendre à ce que ces influences sociales se reflètent dans le genre de bibliothèque qui le dessert.

Plus récemment, le développement de la bibliothèque à travers le monde dérive principalement de ce que l'on pourrait appeler "la tradition anglo-saxonne". Celle-ci a été propagée, consciemment ou non, par les bibliothécaires des pays de l'Ouest qui allaient comme conseillers dans des pays en voie de développement, par les bibliothécaires de pays en voie de développement qui avaient été formés à l'Ouest, et par les écrits spécialisés dont une grande partie suit la tradition anglo-saxonne. Cependant les problèmes qu'affronte la bibliéconomie diffèrent par leur nature et quant à leur solution, selon qu'il s'agit de pays en voie de développement ou de nations développées.

Margaret MEEK est une critique littéraire anglaise, spécialisée dans la littérature de jeunesse. Elle assure une chronique à la BBC et participe à la formation des enseignants à l'Université de Londres.

Comment concilier les besoins de l'apprentissage et l'exigence d'une création littéraire, en prenant en compte l'état actuel de l'édition pour la jeunesse et les découvertes sur les processus d'apprentissage de la lecture.

Je vous offre le point de vue d'un critique qui se demande toujours : qu'est-ce que lire veut dire ? Pour moi, la question est fondamentale parce que je suis aussi enseignante et enseignante d'enseignants, et mon sentiment est qu'on a besoin actuellement d'une collaboration de tous ceux qui prennent au sérieux les besoins des futurs lecteurs : les animateurs de la télévision aussi bien que les écrivains, artistes, bibliothécaires, éditeurs, ceux qui font des recherches et ceux qui en profitent. Le critique les réunit, voilà tout.

Je vous propose quelque chose de très simple. Pour le comprendre, il faut savoir, d'abord, que je crois que c'est en lisant que les enfants deviennent lecteurs, au fur et à mesure qu'ils lisent, pour des raisons et avec des intentions qui leur semblent importantes et agréables, et pas pour les raisons des adultes qui insistent en disant qu'ils doivent lire pour "avoir lu" RACINE, SHAKESPEARE, etc.

Tandis que notre société prend pour allant de soi que tout le monde doit apprendre à bien lire et écrire, on fait des recherches sur la façon de créer des lecteurs. Mais il y a aussi des situations négligées. Par exemple : "apprendre à lire" ce n'est pas "devenir lecteur". Pour y arriver, on a besoin de compétences littéraires. Ces compétences distinguent les vrais lecteurs, les initiés, qui les ont acquises à partir de textes et des auteurs. L'expérience de ce que c'est que la lecture vient aux enfants de l'interaction avec les textes de la littérature.

Ces textes sont plutôt des récits, des discours narratifs, des contes, des histoires qui créent un contexte, une rencontre entre les sensibilités du raconteur et du lecteur. De là, le jeune lecteur prend ses expériences les plus variées, les plus importantes. Il vit dans le livre. (Où est-on quand on lit ?) Il voyage dans l'imagination ; il s'occupe des fortunes des personnages. Voilà pourquoi la littérature pour enfant est une vraie littérature, et comme telle, un critique est obligé d'en tenir compte.

Malheureusement, ceux qui pensent que la lecture doit être toujours utile, qui dédaignent les histoires, les discours narratifs, qui insistent pour que la lecture ait un but extérieur au livre, n'arrivent pas à comprendre que, sans le récit narratif, il n'y a pas d'initiés qui savent que la littérature est le but et le moyen. La littérature seule est la lecture qu'on fait pour soi-même.

En regardant de près le récit narratif on peut faire la synthèse des recherches modernes sur la lecture avec les études de la théorie de la littérature : soit la haute culture, la culture populaire, la culture d'enfance. On ne croit plus que le discours narratif est quelque chose d'enfantin mais on le considère comme une force de pénétration dans toutes les branches humaines. Il est premier, fondamental, universel, et parce qu'il est si ordinaire, on le néglige. Mais il domine la pensée de l'enfant qui en crée le monde dans sa tête, pour anticiper l'a venir, mettre en ordre la vie quotidienne.

Une deuxième situation négligée en découle. Derrière les attentes enfantines de ce qu'est la lecture, il y a des histoires communes, partagées. Les enfants apprennent à lire selon l'idée des adultes qui les entourent et la lecture n'est pas la même chose pour tout le monde. D'une part, il y a les histoires ordinaires de la famille, ces "savoir-faire" de tous les jours qui deviennent des histoires partagées, et, d'autre part, il y a des contes littéraires, racontés ou lus, anciens ou modernes, que les adultes lisent aux enfants. Dans tous les cas, c'est l'interaction qui compte. Les adultes partagent les histoires avec les enfants. En lisant, ils ont la page entre eux. C'est là, la première littérature des enfants qui la possèdent, comme ils possèdent des jouets pour en faire un monde imaginaire. Les enfants veulent que la lecture, une fois qu'ils auront appris à lire, augmente cette expérience.

Ceux qui n'ont jamais eu l'expérience des histoires partagées, qui croient, au contraire, que la lecture sera une grande corvée scolaire, ne liront qu'à l'école et jamais après. Parce que les enseignants professionnels veulent surtout qu'on apprenne à lire, ils négligent, ou ils ignorent la puissance du récit narratif pour la formation des compétences littéraires. Ils ont plutôt l'idée qu'on apprend la lecture, puis qu'on lit la littérature. Mais à mon avis ce ne sont que les textes narratifs de la littérature qui expliquent la lecture.

Quand les adultes, parents ou instituteurs, partagent un livre avec un enfant, ils partagent aussi un monde... Quand il sait répéter ce texte, l'enfant le possède. La possession du texte fait la base des compétences littéraires. Les discours narratifs prolongent et soutiennent la lecture. Paradoxalement ce ne sont pas toujours les textes qu'admirent les adultes qui forment les lecteurs (Enid BLYTON). Le jeune lecteur débutant ne sait pas distinguer entre le désir de lire et celui de lire des textes bien écrits. Il a besoin de beaucoup d'expériences pour le savoir et pour reconnaître les livres qu'il veut relire (Roland BARTHES dit que relire c'est l'habitude des jeunes, des vieux et des professeurs).

Le vrai savoir lire des enfants vient en toute puissance des auteurs qui prennent au sérieux l'idée d'écrire pour les jeunes. Pour moi, la littérature est la lecture qui est à la fois le moyen et le but ; elle est composée des livres qu'on doit lire soi-même. Pour le lecteur, c'est une aventure avec la possibilité de la surprise. Selon Roland BARTHES, la lecture conduit au désir d'écrire. C'est la même chose pour la littérature enfantine. Les auteurs cherchent de nouveaux lecteurs pour lire de nouveau les histoires soit anciennes soit modernes.

Nous les connaissons bien ces autres lecteurs. Mais j'ai rencontré dans les écoles et ailleurs des adolescents qui ne savent pas bien lire, parce qu'ils ignorent que la lecture est un jeu avec un auteur, pour le plaisir de lire.

Il y a, en Angleterre, une littérature pour enfants, qu'on prend au sérieux depuis longtemps. Maintenant les critiques sont obligés de regarder les textes pour les adultes. Alice aux pays des merveilles, les œuvres de B. POTTER étaient d'abord destinées à un enfant en particulier,

écrites par les auteurs qui voulaient offrir à leur ami lecteur le plaisir du texte. Ils les ont invités à être initiés, à entrer dans le coup. L'expérience doit toujours être comme cela.

D'abord, l'auteur offre à l'enfant le jeu du texte et lui enseigne la règle du jeu. Ils font une alliance spéciale. L'auteur montre les secrets du texte, comment il faut le lire, selon les rites du récit. La littérature pour enfants n'est pas une littérature miniaturisée. Elle possède des structures spéciales.

Les vrais auteurs offrent aux enfants la totalité de l'art d'écrire. Ils comptent sur la puissance du récit narratif naturel, et ils le transforment en lecture. Cela est surtout vrai du récit fictif d'où vient la capacité de deviner le genre littéraire. Voyons Alice. Il n'y a que CARROLL qui puisse enseigner la lecture de son œuvre, les compétences littéraires dont on a besoin pour entrer avec elle dans le pays des merveilles.

Dans la littérature des adultes les structures sont cachées, c'est l'art de l'auteur. Mais dans la littérature pour enfants elles se montrent, les lecteurs sont avertis. Au résultat des expériences de lecture, les lecteurs deviennent les co-créateurs du texte avec l'auteur. Ils deviennent, ils sont de vrais initiés.

Pour montrer comment les textes modernes enseignent aux enfants la formulation et la méta-fiction j'ai besoin d'exemples, mêmes des contes télévisés ou Astérix. Le jeune lecteur apprend de temps en temps que l'auteur n'est pas l'allié des adultes, il les voit du côté de l'enfant. Il apprend l'ironie ; voilà une compétence littéraire qui est hors de l'enseignement. Il découvre les conventions du réalisme et de l'imaginaire. Il arrive à savoir que l'écrivain ne dit pas exactement ce qu'il veut dire ; qu'un épisode au commencement d'une histoire se répétera plus tard. Il apprend surtout que le discours narratif tient l'ensemble des langages, des points de vue, des niveaux d'appréhension qui seraient contradictoires dans d'autres récits.

Apprendre à lire, c'est devenir le héros même dans les aventures de la culture.

Pour nous adultes, ça veut dire que nous devons partager la littérature pour enfants avec nos enfants, en sachant qu'elle pourrait être, pour nous aussi, une aventure avec toutes les possibilités de la surprise.