

# Apprendre à lire de la littérature à l'école.

*Les livres : un choix au-dessus de toute innocence.*

Yvonne CHENOUF

Dans les années 70, Jean Foucambert, Jean Hassenforder et Geneviève Patte créent le concept BCD introduisant dans les écoles maternelles et élémentaires une littérature jeunesse en pleine expansion, attirant l'attention sur le fait qu'on ne pouvait apprendre à lire que sur des textes résultant d'un travail (qu'il s'agisse d'écrit ou d'image), une activité qui cherche à « *exprimer l'impensé à travers un matériau dont la spécificité est justement de faire exister ce qu'on veut dire et qu'on méconnaît même si on en ressent profondément la nécessité.* »<sup>1</sup>

Les enseignants se trouvent alors devant une double tâche : prendre connaissance de cette production au fur et à mesure qu'elle s'invente (sans recul donc) et l'intégrer dans les objectifs pédagogiques existants (sans directives). Ils trouvent auprès des bibliothécaires des alliés inestimables (ils le sont restés) formateurs au niveau de la constitution du fonds de livres, des techniques bibliothéconomiques et

des animations. Rapidement, quelques maîtres font de leur BCD de (pâles) copies de ces superbes institutions de lectures publiques au dynamisme grandissant que deviennent les nouvelles médiathèques tournées, pour des raisons complexes,<sup>2</sup> vers une préoccupation sociale en pointe : l'illettrisme et ses 'non lecteurs'.

Il restait à ces maîtres à devenir enseignants de littérature : une double décennie allait être nécessaire comme en témoigne ce dossier.

## *Années 70 : un autre projet pour l'école*

L'école vit une grande rupture ; ayant alphabétisé la population, il faut la rendre lectrice : « *Il faut constamment conserver ce fait à l'esprit pour juger du désarroi de l'école actuelle lorsqu'on la sollicite pour un autre projet (...) L'école a donné une âme nationale à des individus orphelins de leur communauté. Elle a diffusé une morale pour remplacer les valeurs religieuses. Elle a 'écrémé' les milieux populaires des éléments les plus conformes pour en faire des agents intermédiaires et des instituteurs. Elle a suscité une philosophie de la réussite individuelle fondée sur le mérite scolaire afin de mieux refouler le spectre d'une promotion collective. Elle a injecté dans la production les 80% de la population dont elle avait besoin après les avoir alphabétisés et a conduit les autres, parce qu'ils étaient lecteurs, vers le savoir et le pouvoir. Il a fallu un siècle pour découvrir que cette sélection ne devait rien au mérite. La division entre déchiffreurs et lecteurs coïncide avec l'origine sociale, avec un environnement familial et avec des pratiques culturelles (...) Le certificat d'études primaires et l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup> illustreront, entre 1945 et 1960, ces deux filières. Au CEP, le rapport à l'écrit compte pour le 20<sup>ème</sup> des points : il est interdit d'interroger le candidat sur ce qu'il a compris ; seule, doit être appréciée la correction de l'oralisation d'un court texte. À l'entrée en 6<sup>ème</sup>, avec des enfants plus jeunes de trois à quatre ans, le rapport à l'écrit compte pour la moitié des points ; dix fois plus. Il est apprécié par une étude de texte, nécessairement silencieuse, où seule importe la construction d'une signification. Déchiffreurs d'un côté, lecteurs, de l'autre... »<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> FOUCAMBERT J., *Et si l'enseignement était aujourd'hui celui d'une langue morte ?*, La leçon de lecture, Lectures de leçons au cycle 2, AFL, 1999, p.29

<sup>2</sup> PUDAL B., *Les enjeux d'une politique de lecture*, La Cérémonie ou l'illettrisme comme stigmatisé, A.L. n°53, mars 1996, pp.65-70

<sup>3</sup> FOUCAMBERT J., *La lecture, une affaire communautaire*, Question de Lecture, Retz, 1989, pp.111-122

Inversion complète du 'rapport de production' : années 80, il s'agit de conduire au baccalauréat 80% des élèves d'une classe d'âge (pourcentage de ceux qui, quelques années plus tôt, rejoignent la vie professionnelle à 14 ans avec ou sans le CEP), il s'agit de les rendre lecteurs tandis que, pour la majorité, l'environnement familial et social ne l'est pas, que « la lecture ne peut s'apprendre qu'en lisant au sein d'un groupe d'utilisateurs d'écrits ayant des compétences différentes »<sup>4</sup> et qu'« en la supposant toujours possible, on oublie que la possibilité de lire a ses limites : elle a pour plancher l'incapacité de lire, qui définit les analphabètes (...), elle a pour plafond l'obligation de lire qui s'impose à certaines fractions des classes moyennes et supérieures, notamment aux membres des professions intellectuelles pour qui la lecture est à la fois une tâche professionnelle et un 'devoir d'état' et aussi aux membres de la 'classe de loisir', pour qui elle fait partie des devoirs culturels de leur rang. »<sup>5</sup>

Le fameux goût de lire, en vogue ces temps-là, est d'un piètre recours quand on comprend, avec les sociologues de la lecture que « les goûts n'ont rien de naturel ni de spontané, ils ne sont qu'une manière de remplir une obligation culturelle d'autant plus pressante que l'on appartient à, ou que l'on aspire à faire partie de, la classe dominante dont la Culture est un des attributs. Lire est un comportement de privilégié imposé aux privilégiés. »<sup>6</sup>

Combien en a-t-on connu, en BCD, de ces enfants attirés par les présentations de livres, passant des heures à feuilleter les albums, sachant exprimer leurs préférences et ne faisant pas pour autant entrer la lecture dans l'ensemble de leur vie ? Une pratique scolaire appréciée, qui n'irradie pas (ou qu'exceptionnellement) la pratique sociale quand la communauté culturelle de référence, la famille, ne lui attribue ni valeur universelle, ni simple intérêt.

Depuis, la littérature a fait son entrée officielle à l'école,<sup>7</sup> les travaux de recherche se sont multipliés ouvrant à des publications<sup>8</sup> susceptibles d'assister ou d'assurer la formation d'enseignants qui, en découvrant la production destinée à la jeunesse, saisissent ses enjeux et le système de références dans lequel chaque ouvrage s'inscrit ; ils deviennent de plus en plus exigeants dans leurs sélections et leurs objectifs et les écarts, dit-on, ne cessent de se creuser entre des offres ambitieuses et une demande qui n'a pas eu la même évolution : tous les enfants sont-ils réceptifs à une lecture savante, entend-on dire...

#### ♦ La littérature en cours

Jean-Claude Passeron nous avait pourtant bien mis en garde contre les pastorales : « La lecture littéraire est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà

existante, non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature 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 ce qui se construit entre les textes, dans leur mise en relation et en réseau, qui rend possible la lecture de type littéraire. »<sup>9</sup> Or, pour de nombreux enfants, l'école (la bibliothèque quand ils y vont) est le seul lieu de construction de l'expérience littéraire et, confusément, ils sentent que les livres qui sont valorisés là et les lectures qu'on en exhibe exigent d'eux des attentes et des manières de lire qu'ils n'ont pas développées dans leur communauté culturelle, qui ne reflètent pas le mode de lecture de cette communauté (la manière de sélectionner un livre, d'y prendre du plaisir...) <sup>10</sup> et parfois même les négligent. Dans *La Pluie d'été*, Ernesto confie : « Man, je te dirai, m'man... m'man, je retournerai pas à l'école parce que à l'école on m'apprend des choses que je sais pas. » Ce à quoi la mère répond : « Je peux pas dire comment j'le comprends... si c'est la bonne manière... mais quelque chose il m'semble que j'comprends quand même, oui (...) Quelque chose, je vois... mais faut pas trop s'avancer quand même... »<sup>11</sup> Indicible trouble qui fait de soi, obscurément, un résistant confus à ce qui transporte les autres, un lecteur naïf comme on dit, qui prend les histoires comme elles se présentent (histoires de lapins, de sorcières ou d'extra-terrestres) tandis que d'autres, experts, se délectent à leur trouver des charmes discrets, des sens voilés, à les prendre pour ce qu'elles représentent, procédant à des jeux infinis de re-création. Comment savoir que le livre n'est pas seulement un espace ouvert aux ours, aux loups et à leurs comédies mais aussi, mais surtout, le miroir d'une langue qui se réfléchit et le théâtre de la vie des hommes « un morceau de

<sup>4</sup> FOUCAMBERT J., déjà cité, p.117

<sup>5</sup> NAFFRECHOUX M., *Enquêter sur les lectures*, A.L. n° 26, juin 1989, p.76

<sup>6</sup> *idem*, p.78

<sup>7</sup> En 1984, ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture signaient conjointement une note officialisant les BCD dans l'école élémentaire. Voir aussi les nouvelles consultations pour les programmes.

<sup>8</sup> Voir dans ce dossier l'article de Annie JANICOT, *Discours prescriptifs aux enseignants sur l'usage de la littérature jeunesse pour apprendre à lire*

<sup>9</sup> PASSERON J.-C., *La notion de pacte*, Dossier n°2 des Actes de Lecture, AFL

<sup>10</sup> PRIVAT J.-M., *L'institution des lecteurs, Pratiques n°80*, décembre 93, p. 26, 27 et suivantes : « [dans la logique de grande consommation] le bénéfice de la lecture doit être à la fois concret et non différé (...) La lecture doit être utile ou distractive. C'est cet enjeu pragmatique qui explique que le texte ne doit pas poser de problème de traitement (caractères trop petits, mise en page sophistiquée, etc.) ou d'interprétation trop ambiguë ou trop complexe. Le lecteur aime ainsi suivre l'écriture d'une aventure et non se perdre dans des problèmes d'élaboration du sens. » p.29

<sup>11</sup> DURAS M., *La pluie d'été*, P.O.L., 1990, pp.22-23

peau que le monde nous prête pour nous expliquer à nous-mêmes l'énigme d'être né »<sup>12</sup> ? Comment saisir qu'on jouira de bénéfices secondaires pour ce prêt-là, qu'on peut apprendre à ne pas rester éternel débiteur, récitant d'une langue pas vraiment habitée, parce que sans vrais usages ? Quand il choisit les livres qu'il va introduire en classe, le maître ne peut pas ne pas penser aux différents pactes<sup>13</sup> de lecture qui vont être convoqués et des distances que certains élèves devront arpenter avant de s'en approcher ou de s'en éloigner définitivement, il ne peut pas faire comme si un voyage, fut-il intellectuel, ne présentait aucun danger.

#### ◆ *Entre-deux langues*

Nombreux décrivent cet espace entre pratiques ordinaires et pratiques scolaires comme un entre-deux (entre deux langues) nécessairement surmontable pour l'élève, une marge à l'intérieur de laquelle, en collaboration, il pourra se développer « entre le seuil inférieur et le seuil supérieur de ses apprentissages », une « zone proximale de développement » qui permet de s'appuyer sur « les fonctions venues à maturité mais aussi sur celles qui sont au stade de la maturation » car, on aura reconnu Vygotski, « la pédagogie doit s'appuyer non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin ».<sup>14</sup>

Si la lecture permet d'emprunter les chemins de la liberté (explorer d'autres mondes, s'essayer à d'autres vies...), les livres ne doivent pas ressembler à ces routes de l'exil, de grandes migrations culturelles, expulsions hors de sa patrie linguistique avec interdiction d'y revenir. Pour franchir l'entre-deux, écrit Daniel Sibony, il faut établir une 'coupure-lien', un espace où « les deux bords se touchent grâce aux flux qui circulent entre eux ».<sup>15</sup>

Annie Ernaux illustre l'importance de ce flux tendu entre deux cultures : « Ma mère lisait beaucoup. Evidemment, elle lisait des romans-feuilletons ! Ces lectures qu'on classe dans la sous-littérature ont eu une importance capitale pour moi. J'ai encore l'imaginaire fortement marqué par des romans qui n'ont pas le droit de cité dans la culture légitime (...) Ce qui m'a sauvée, c'est d'avoir parcouru toutes les possibilités de lecture avec plaisir. »<sup>16</sup>

Et Jean-Paul Sartre, cherchant la source de son destin de lecteur, atteint ces liaisons secrètes entre la 'vraie vie' et les 'récits préfabriqués' : « Que veux-tu que je te lise, mon chéri ? Les Fées ? (...) « Les Fées, c'est là-dedans ? » Cette histoire (...) ma mère me la racontait quand elle me débarbouillait, en s'interrompant pour me frotter à l'eau de Cologne, pour ramasser le savon qui lui avait glissé des mains et j'écoutais distraitemment le récit trop connu ; je n'avais d'yeux que pour Anne-Marie, cette jeune fille de tous les matins (...) je n'arrivais pas à croire qu'on eût composé tout un livre pour y faire

figurer cet épisode de notre vie profane qui sentait le savon et l'eau de Cologne. »<sup>17</sup> Tous les matins d'enfance ne sont pas baignés par de jeunes Anne-Marie et, s'il est vrai qu'elles se penchent sur les premiers émois littéraires des enfants, le moins qu'on puisse dire c'est qu'elles ne manquent pas de partialité, les fées. Ouvrir un livre à la lecture savante de ceux qui n'ont pas fait auparavant (et avec répétition) ce lien entre la vie et les histoires, expérience du décalage entre vie vécue et vie racontée « Au bout d'un instant, j'avais compris : c'était le livre qui parlait. Des phrases en sortaient qui me faisaient peur (...) Quant à l'histoire, elle s'était endimanchée (...) Dans les contes d'Anne-Marie, les personnages vivaient au petit bonheur, comme elle faisait elle-même : ils acquièrent des destins »,<sup>18</sup> c'est prendre un risque, nous le savons : « Je pense qu'un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de détruire l'expérience populaire, pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante qu'on a assez fréquentée pour ne plus pouvoir parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire. »<sup>19</sup>

**Choisir des livres à l'école c'est s'interroger sur leurs usages**, individuels et collectifs, leur référent culturel d'appui (de quoi on parle, comment on en parle...), l'ampleur de la marge qu'ils créent entre expérience acquise et expérience promise et les moyens de circuler dans cette marge-là car, si l'école doit contenir un ensemble de normes, « elle doit également prévoir des procédures interprétatives qui permettent de rendre compte des écarts par rapport aux normes, en faisant référence à des modèles bien définis de croyance. »<sup>20</sup> Ces procédures interprétatives c'est en groupes qu'elles se mettent en œuvre, lors de leçons ou de débats, dans ces sociabilités de lecteurs où le sens se négocie publiquement.

Choisir des livres aussi en s'interrogeant sur ce que comprennent les enfants de ce fabuleux monde des histoires

<sup>12</sup> ANGREMY J-P., *L'aventure des écritures*, La Page, BNF, 2000, p. 11

<sup>13</sup> manière dont on prend un message, J-C Passeron

<sup>14</sup> VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, La Dispute, 1997, p. 356

<sup>15</sup> SIBONY D., *L'entre-deux*, Seuil

<sup>16</sup> ERNAUX A., *L'émigration vers une autre culture*, Dossier des Actes de Lecture n°1, La littérature enfantine, AFL, 1988, p.146

<sup>17</sup> SARTRE J-P., *Les mots*, Gallimard

<sup>18</sup> SARTRE, *Les Mots*, Gallimard, Folio, p. 40

<sup>19</sup> BOURDIEU P., *La lecture, une pratique culturelle*, Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier, *Pratiques de la lecture*, Petite bibliothèque Payot, p. 280

<sup>20</sup> BRUNER J., déjà cité, p. 38 et p. 61

quand elles font d'eux, au nom d'un imaginaire universel (souvent très conventionnel), les gardiens de l'oubli de leur propre vie, leur propre langue, les prisonniers d'une créativité aux codes usés censés les protéger du poids de leurs existences, des chocs de langages qui ouvrent moins aux différences qu'aux inégalités.

Choisir des livres taillés aux cotes des BCD, les raisons pour lesquelles elles furent créées : observatoires des livres, des lecteurs et de leurs lectures.

#### ♦ *Rendre compte des écarts*

Pour établir des coupures-liens, établir la relation entre vies et lectures, choisir des livres :<sup>21</sup>

- qui accompagnent des moments de classe (travail, amis, départ en classe de mer ou visite médicale...) bref, autant d'occasions de rencontrer d'autres modèles théoriques que ceux qu'on s'est construits car « *une culture est viable si elle est capable de résoudre des conflits, d'expliquer des différences et de négocier des significations communes (...) elles sont rendues possibles par l'appareil narratif qui permet de faire face simultanément à ce qui est habituel et ce qui est exceptionnel.* »<sup>22</sup>

- qui font écho aux grandes questions des enfants et, dans ce domaine, la production est abondante, les auteurs contemporains (notamment dans les albums) n'en finissent pas de revenir sur leur enfance, les troubles émotions de cette étape de la vie...

- qui mettent en rapport différents points de vue invitant le lecteur à en adopter plusieurs,<sup>23</sup> procédant à « *une sorte d'essayage psychologique [des valeurs] et si elles nous 'vont', les accepter, ou les rejeter si elles 'blessent' notre identité ou gênent nos valeurs.* »<sup>24</sup>

- qui permettent de construire des savoirs : on pense aux documentaires mais aussi à certains livres de fiction qui accompagnent le récit d'éléments techniques qui lui ont servi de base (voir *Princesse de Neige* et quelques ouvrages de la collection Archimède)

- qui sensibilisent à la question de l'écriture dont voici quelques exemples :

- qu'on apprécie ces phrases en chiasme exprimant : 1/ la guerre civile qui renvoie deux amis de part et d'autre de leur ruisseau, ligne de démarcation ; 2/ l'opposition entre garçon et fille, discourant en miroir, comme leur palindrome de prénoms :

1. *Quand je serai grand, je me marierai avec Musette, disait Flon-Flon.*

*Quand je serai grande, c'est Flon-Flon qui sera mon mari.*<sup>26</sup>

2. « *Bonjour, mon nom est Maïs !*  
- *Siam est mon nom, bonsoir.*  
- *Pourquoi parles-tu à l'envers ?*  
- *Tu parles à l'endroit, pourquoi ?* »<sup>27</sup>

- qu'on pèse la force de la syntaxe dans l'exclusion de ce guerrier déclassé en pasteur :

*À Yakouba, on confia la garde du troupeau un peu à l'écart du village.*<sup>28</sup>

- qu'on réalise à quel point l'efficacité d'un récit dépend des figures de style :

*Dans Loulou, l'auteur présente le héros comme un jeune loup, puis le jeune loup, puis il, et c'est le lapin qui le nomme Loulou.*<sup>29</sup>



<sup>21</sup> Vous retrouverez ces points abondamment illustrés dans *La leçon de lecture : lectures de leçons*, AFL, 1999 et dans *Comment choisir les albums*, AFL, 2000

<sup>22</sup> BRUNER J., déjà cité, p. 61

<sup>23</sup> NOTTET P., GIREL S., *Princesse de Neige*, Pastel. BROWN A., *Histoire à quatre voix*, Kaléidoscope

<sup>24</sup> BRUNER J., déjà cité, p. 67

<sup>25</sup> Lire *À la découverte des documentaires pour la jeunesse : cycle 3, 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>*, CRDP de Créteil et La Joie par les Livres, 1999

<sup>26</sup> ELZBIETA, *Flon-Flon & Musette*, L'école des loisirs

<sup>27</sup> AGOPIAN A., *Siam & Maïs*, Le Rouergue

<sup>28</sup> DEDIEU T., *Yakouba*, Le Seuil

<sup>29</sup> SOLOTAREFF G., *Loulou*, L'école des loisirs

- qu'on sente combien les variations typographiques manipulent la réception du lecteur :

*Vite ! On ne va pas laisser tomber les enfants comme ça.*<sup>30</sup>

• qui revisitent les classiques, entretenant « *tout ce qui met le texte en relation manifeste ou secrète avec d'autres textes (...) [quand] la confrontation des textes fait émerger une problématique littéraire (...) [invitant] à une lecture relationnelle et 'palimpsestueuse', selon la belle expression de Ph. Lejeune reprise par G. Genette.* »<sup>31</sup>

• qui posent la question de l'auteur : « *une histoire est l'histoire de quelqu'un (...) les histoires empruntent inévitablement la voix du narrateur : les événements y sont perçus au travers d'un ensemble de prismes qui lui sont personnels (...) le récit a besoin de la perspective du narrateur, il ne peut être sans voix* ». <sup>32</sup> Qu'on perçoive la puissance de cette voix rhétorique : humour, mauvaise foi du chat, entiers dans l'italique, connecteurs, adjectifs..., l'auteur est à son affaire pour engager le lecteur dans une drôle d'histoire :

### 1. LUNDI

*C'est ça, c'est ça. Allez-y, pendez-moi. J'ai tué un oiseau. C'est que je suis un chat, moi. En fait, c'est mon boulot de rôder dans le jardin à la recherche de ces petites créatures qui peuvent à peine voler d'une haie à l'autre. Dites-moi, qu'est-ce que je suis censé faire quand une petite boule de plumes se jette dans ma gueule ? Enfin, quand elle se pose entre mes pattes. Elle aurait pu me blesser.*<sup>33</sup>

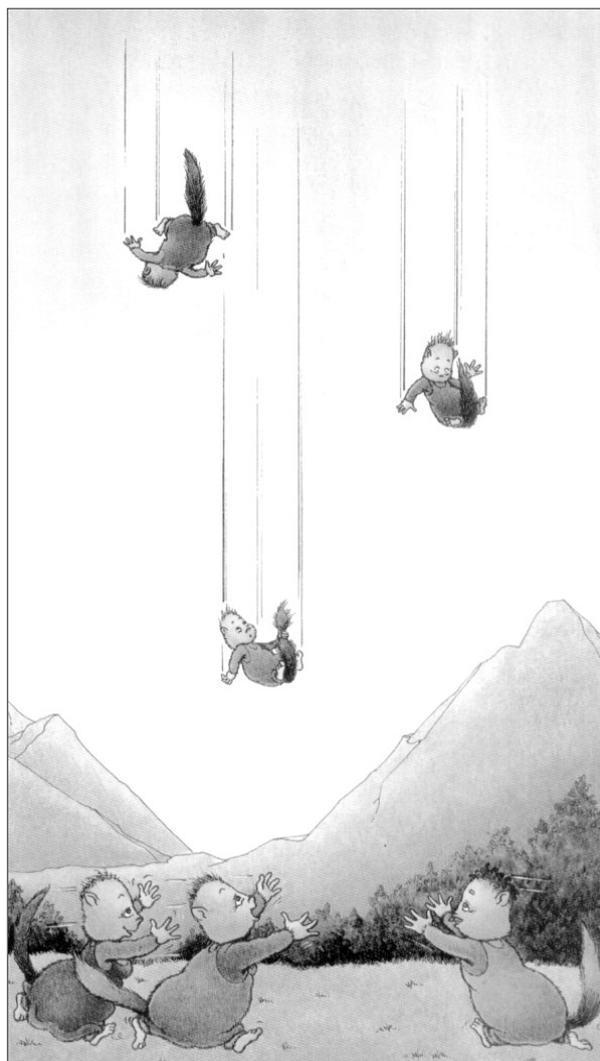
Des livres qui s'étudient,<sup>34</sup> se discutent, se travaillent parce que la longue élaboration qui a préexisté à leur production ne peut être pleinement, im-médiatement (sans médiation) accessible.

Des livres en lien avec la vie comme elle va et la détournent, un temps, de son cours sans lui ôter sa valeur ni l'extraire de sa carrière.

Des livres dont on se sert pour écrire ses propres textes, épaulements à distances d'auteurs confirmés qui aident à pénétrer le monde de la production.<sup>35</sup>

Et puis, bien sûr, « *des livres qu'on ne comprend pas et qui font rêver longtemps. Ils proposent d'approcher une énigme, et il faudra parfois une vie pour la déployer, y répondre, en répondre.* »

**Yvonne CHENOUF**



ill : Cl. Ponti, Ma vallée, L'école des loisirs

*25 060 000 bandes dessinées pour enfants, jeunes ou adultes, ont été produites en France.*

<sup>30</sup> PONTI C., *Ma vallée*, L'école des loisirs

<sup>31</sup> BOISSINOT A. & MOUGENOT M., *Présentation*, Le Français Aujourd'hui n° 97, mars 1992, pp.3-9

<sup>32</sup> BRUNER J., déjà cité, p.68 et 88

<sup>33</sup> FINE A., *Le journal d'un chat assassin*, Mouche, L'école des loisirs

<sup>34</sup> Voir *La Leçon de Lecture*, déjà cité

<sup>35</sup> Théo-Prat n°7, *La commande à l'adulte*, AFL, 2001