

Lire le mouvement.

*Vers une poétique de la relation
au cœur du langage.*

Serge MARTIN

[...] c'est tout ce qui concourt à l'opération de l'œuvre, toute syllabe, tout atome, et le mouvement surtout, et une sorte de sonorité générale, et ce qu'il y a entre les syllabes, et ce qu'il y a entre les atomes, et ce qu'il y a dans le mouvement même. C'est cette sonorité générale qui fait la réussite profonde de l'œuvre.

Charles Péguy, *Clio*, Gallimard, 1932 (26^{ème} édition), p. 70

Vous y comprenez quelque chose ?

Je ne comprends toujours pas comment on peut enseigner la lecture ou comment un professeur des écoles peut organiser des situations d'apprentissage permettant à ses élèves de lire des textes et d'apprendre à mieux les lire, ou à mieux connaître leur(s) lectures(s)... Je laisse au lecteur la possibilité de continuer cette litanie en cherchant les variantes, parfois infimes, souvent décisives, toujours nécessaires à une pluralité des manières d'enseigner, variantes qui paraphraserait les finalités qui font du professeur des écoles un professeur de lecture.

● **Objection première :** Cette appellation (« professeur de lecture ») a été utilisée dans la brochure publiée par l'Observatoire National de la Lecture, *Livres et apprentissages à l'école* (Hachette, Savoir Livre, 1999), à laquelle j'ai participé avec Marie-Claude Bajard, Raymond le Loch, Marie-Claire Martin et Françoise Royer-Marie. On me dira qu'il faut aussi « dire et écrire » : je ne dis pas le contraire ! Pour lire, il faut aussi dire et écrire, beaucoup même : autant d'activités de diction et d'écriture qu'il faudrait sérieusement envisager sachant bien qu'elles font également partie de l'activité de lecture. Mais je ne crois absolument pas nécessaire d'enseigner l'écriture. Je crois même que c'est très dangereux : l'enseignement de l'écriture ne peut consister qu'à appliquer des procédés, à

emprunter les passages obligés par des « prototypes » ou modèles d'écriture (voyez les propositions de nouveaux programmes pour l'école), donc à enfermer l'activité dans des académismes qui empêchent de penser l'activité forcément singulière de l'écriture. Aussi, plutôt qu'à la dresser avec des « procédés », aurait-on intérêt à maintenir le plus longtemps possible l'attention à ce que l'écriture invente - plus tard, après l'école, il faudra voir comment on peut conserver les « défauts » d'écriture de chacun parallèlement aux normes qu'exigent les écrits (scolaires et sociaux). Ma position est certes abrupte : elle ne cherche qu'à développer le maximum d'activités d'écriture qui laissent aux élèves le temps de s'essayer, de penser sans se soumettre à des procédés et en cherchant ses propres « moyens » (ainsi que disait Reverdy) sans entretenir une dichotomie redoutable que les programmes sont en train d'inscrire dans le secondaire (écriture de création, elle-même rapportée à une écriture d'imitation, et les autres écritures - fonctionnelles, quotidiennes...); ce qui montre bien qu'en scolarisant l'écriture, on impose des séparations qui tuent l'écriture (la créativité est de toute écriture et elle n'est jamais maîtrisable, contrôlable... comme la pensée qui n'a pas à finir en philosophie ou autre discipline - vous entendez ce mot !). Certes, des normes viennent codifier certains écrits mais c'est en lecture qu'on les apprend, qu'on leur donne sens, sachant bien que l'écriture dans toutes ses potentialités, comme le parlé d'ailleurs, est inassignable à des normes... Comme disait Michaux, on n'écrit qu'insoumis, contre, et si c'est « tout contre » c'est encore contre. Sachant cela on peut certainement mieux aider les élèves.

Mon incompréhension demande de situer précisément la zone obscure qui l'éclairera : cette zone obscure est l'univers naturalisé de la pensée dualiste¹ ; aussi, considérez la géographie au moins continentale de la zone obscure sans préjuger de son histoire qui remonte à une ère glaciaire encore inachevée... Trêve d'humour ! Je ne comprends pas que presque toute la pensée soit prise dans les oppositions suivantes : la forme et le contenu ; le son et le sens (ou le signifié et le signifiant) ; la compréhension et l'interprétation ; l'affect et le concept ; le subjectif et l'objectif ; l'interne

¹ Je ne développe ce que j'ai déjà proposé dans *La littérature à l'école : des « propositions » en plein dans le mythe, Le Français aujourd'hui*, n° 124 (« La langue et ses représentations »), décembre 1998. Cet article voulait discuter les thèses du n°13 (« Lecture et écriture littéraires à l'école ») de *Repères*. Le silence de la polémique semble s'en être suivi... mais la discussion est pour moi toujours ouverte parce que le travail de la critique est infini.

et l'externe ; la thématique et l'esthétique ; le littéraire et le documentaire ; la poésie et la prose ; l'utile et l'inutile² ; etc.

● **Objection double** (seconde et troisième) : La pensée « savante » et « de terrain » : je reprends là un dualisme qui oblitère toute la réflexion sur la formation alors même que cette double naturalisation empêche toute activité théorique de transformation des pratiques, savantes et de terrain... Toutefois, je distinguerais fondamentalement la pensée « savante » de la pensée « de terrain » car cette dernière, même dans ses formes les moins élaborées, même dans ses formes les plus soumises à la pensée « savante », laisse forcément dans son discours les traces de problèmes non résolus et donc de difficultés faites à la pensée... Raison majeure pour toujours écouter les discours « de terrain » même le plus englué dans la langue de bois et les dogmatismes, quand il faut le plus souvent renvoyer à leur scientisme les discours savants, c'est-à-dire montrer comment ces discours confondent science et théorie, comment ils ne savent pas, souvent ne peuvent pas, poser les problèmes qui crèvent les yeux, du moins qu'une situation rend nécessaires, tout obnubilés qu'ils sont par les stratégies de pouvoir qui leur font même refuser, fustiger si ce n'est interdire toute discussion ouverte.

Faites l'expérience : prenez (presque) n'importe quel texte (officiel, savant...) se proposant de réfléchir sur la lecture à l'école et vous verrez la pensée patauger dans ce continent marécageux, parfois avec quelque prédilection pour l'une de ses provinces, toujours aussi marécageuse... C'est que la pensée dualiste jusque dans ses extrémismes post-modernistes n'est au fond qu'un sur-place, un conservatisme pour les assis de la pensée ; ce que Henri Meschonnic³ précise pour la situation de « la poésie » vaut pour « la didactique » :

« *Plutôt une stase qu'un mouvement. La stase de l'hétérogène anthropologique : l'âme et le corps, l'oral et l'écrit, la voix et la lettre, le vif et le mort. L'hétérogène philosophique : les choses et les mots, la nature-origine et la convention. L'hétérogène social : l'individu encore pris pour le sujet, et le sujet du poème effacé par le sujet de l'intention, et de la décision, combinant ses contraintes, et nommant. Toute cette cohérence qui fait force d'occupation du terrain.* »

Quel sens ? La sensibilité au langage !

La pensée dualiste vient toujours au service des forces de l'ordre (pareillement du désordre puisque les unes et les autres sont prises dans le rapport au(x) pouvoirs(s)). Mais s'agissant par exemple d'une politique de la lecture - ce qui

justement ne se réduit pas à une question de pouvoir(s) mais s'ouvre à l'aventure des écoutes réciproques -, on ne peut l'envisager sans une éthique de la lecture et encore moins sans une sensibilité au langage que j'appellerais une poétique de la lecture. Pourquoi ? Parce que le sujet de la lecture ne peut advenir sans devenir un sujet politique et un sujet éthique de la lecture, qu'il ne le peut, sous peine de perdre son statut de sujet, qu'en historicisant un sujet de l'œuvre, le faisant passer par lui et lui-même passant par l'œuvre, ce que personnellement j'étendrais délibérément à un sujet du langage, étant par le langage un sujet de la relation dans le langage. C'est que la subjectivation qu'est la lecture, est une opération, un processus, un mouvement, qui implique le continu de l'énoncé à l'énonciation, du dit au dire, des manières de dire aux manières de juger, aux manières de vivre, de vivre ensemble. Aussi, le combat contre le dualisme commence par le refus de toute sortie du langage : refus, par exemple, des diverses formes de psychologisme ou de sociologisme qui postulent des sujets hors langage, transcendant au langage : autant de déterminisme ou de causalisme qui empêchent ensuite d'écouter les processus de subjectivation dont le langage est l'unique interprétant ainsi que l'a clairement dit Benveniste :

Nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant. [...] C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme. [...]

Où sont les titres du langage à fonder la subjectivité ?

En fait le langage en répond dans toutes ses parties. [...] ⁴

[...] La langue est l'interprétant de tous les autres systèmes, linguistiques et non-linguistiques.

² Je ne développe pas mais il faudrait préciser multiplement tout ce que cela implique très concrètement : la dernière opposition décline à elle seule les oppositions du fonctionnel et du plaisir, du quotidien et de la fête, du sérieux et du « marrant », de la production et de la création, de l'ordinaire et du poétique, etc.

³ Henri Meschonnic, *Célébration de la poésie*, Verdier, 2001, p.185. Je renvoie bien évidemment à l'ensemble de l'œuvre de cet auteur de la plus grande importance, complètement méconnu dans et par les institutions d'enseignement de ce pays et méprisé par ceux qui disent le connaître par oui-dire et qui imposent le silence de la polémique (la non-discussion parce qu'elle n'ambitionne que le maintien des pouvoirs) au lieu d'ouvrir leurs oreilles, leur pensée, à la critique, au travail incessant de la critique. Pour les enseignants qui veulent aller à ses ouvrages les plus « urgents » : *Des mots et des mondes* (Hatier, 1991) et *De la langue française* (Hachette, 1997) mais n'oubliez pas, par exemple, *La Rime et la vie* (Verdier, 1989) et puis alors abordez *Critique du rythme, une anthropologie historique du langage* (Verdier, 1982).

⁴ Emile Benveniste, « De la subjectivité dans le langage », dans *Problèmes de linguistique générale*, tome 1, Gallimard, 1966, p. 258 et suivantes.

[...] Seule la langue permet la société. La langue constitue ce qui tient ensemble les hommes, le fondement de tous les rapports qui à leur tour fondent la société. On pourra dire alors que c'est la langue qui contient la société.⁵

Par conséquent, un des premiers objectifs du professeur de lecture est-il de ne jamais oublier que l'essentiel est de développer, d'augmenter sans cesse la sensibilité au langage, l'attention la plus aiguë à la force du langage : les siennes, sensibilité et attention, en premier lieu, celles de ses élèves bien sûr ; mais, de ce point de vue, il me semble qu'il aurait tout intérêt à observer celles de ses élèves car elles sont, dans les premiers âges, souvent très vives, ne serait-ce que parce que l'enfant grandit et que cette croissance est d'abord celle de son aire langagière. Mais, paradoxe redoutable, la sensibilité au langage est interne à l'activité langagière, au langage. Plus précisément, et ce serait un deuxième objectif concomitant au premier : il n'y a pas de lecture qui ne soit une activité attentive au langage sans qu'elle soit d'emblée considérée comme discours, c'est-à-dire, au sens de Benveniste, activité langagière « dans la condition d'intersubjectivité ». ⁶ Ce que, pour éviter de retomber dans le psychologisme, on pourrait appeler : *relation au cœur du langage*.

« - Une histoire ! Une histoire ! Une histoire !
- Une histoire de Toto ? »

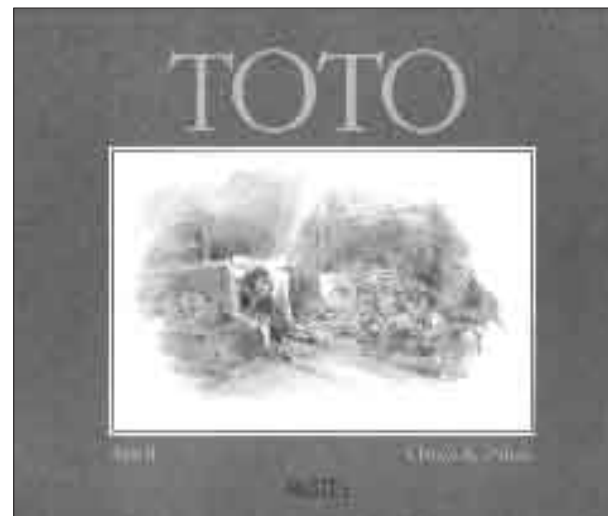
À ce point, le lecteur dit qu'il ne comprend pas, et l'auteur ayant commencé par dire qu'il ne comprenait pas : il abandonne. Ce dernier change alors son fusil d'épaule (les métaphores guerrières sont toujours conformes à ce qui se passe dans les questions de langage et l'idéologie française de la « conversation » n'est là que pour masquer les coups bas de ceux qui « donnent la parole » ou de ceux qui la « prennent » ; sans oublier que le silence est éloquent...) et passe à une lecture. Celle d'un album par exemple. Une histoire de Toto ! ⁶

⁵ E. Benveniste, « Sémiologie de la langue », dans *Problèmes de linguistique générale*, tome 2, Gallimard, 1974, p. 43 et suivantes.

⁶ Suit donc une lecture de Rascal et Claude K. Dubois, *Toto*, Pastel, 1992. Les lecteurs savent que Rascal est un auteur de tout premier plan : voir entre autres P. Bichi, C. Berruto, S. Oualid, M. Teppa, *Rencontre avec Rascal ou pourquoi enseigner la littérature*, A.L. n°67, sept. 99, p.63

Rascal, Claude K. Dubois, TOTO,
Pastel, L'école des loisirs, 1992
(25 pages)

Pour Marius © 1992, L'école des loisirs, Paris
Rascal - Pour Tan & Sarah - CKD



« Je ne sais en quel temps c'était,
je confonds toujours l'enfance et l'Eden
Comme je mêle la Mort et la Vie,
un pont de douceur les relie. »

Léopold Sédar Senghor

- ♦ (p.3) Je fus acheté il y a bien longtemps ...
- ♦ (p.4) On m'emporta dans une boîte en carton.
Je quittai mes compagnons sans trop de regrets...
- ♦ (p.5) Je fus réveillé par le sourire d'une petite fille haute
comme trois pommes et belle comme le jour.
Lola m'adopta et me baptisa Toto.
Ne me demandez pas pourquoi, mais ce prénom me plut.
- ♦ (p.6) Ce fut pour nous le début d'une grande amitié.
J'aimai ses sourires, son caractère espiègle et enjoué.
- ♦ (p.7) Nous devînmes inséparables.
- ♦ (p.8) J'étais le compagnon de tous les moments,
- ♦ (p.9) l'ami des bons et des mauvais jours.
- ♦ (p.10) Le confident de ses rêves et de ses secrets.
- ♦ (p.11) Jours, mois et saisons se succédaient, semblables,
fragiles et différents.
- ♦ (p.12) Toutes ces années m'avaient bien abimé.

Je fus rapiécé, décapité, recousu maintes fois - cicatrices du bonheur.

♦ (p.13) *J'étais usé jusqu'à la corde.*

♦ (p.14) *Un jour, ses parents, qui m'avaient acheté et offert, nous séparèrent...*

Je ne sais si Lola en eût du chagrin, mais cette séparation me fit mal.

♦ (p.15) *Loin de la chaleur de sa chambre et de ses bras, j'étais devenu orphelin.*

♦ (p.16) *Une famille de souris me sauva de justesse.*

Je retrouvais la chaleur d'un foyer au fond d'une vieille commode.

♦ (p.17) *Maman souris me décousit avec précaution, de la tête aux pieds.*

Je n'étais plus que quelques morceaux d'étoffe, une boule de crin et une dizaine de boutons.

Je fus divisé, recousu, et trois petits Toto flambant neufs virent le jour à la grande joie des souriceaux.

♦ (p.18) *La vie reprit son cours.*

♦ (p.19) *Mais malgré toute l'affection des souriceaux, Lola nous manquait quelquefois.*

♦ (p.20) *Quand les souriceaux devinrent souris, ils quittèrent la commode pour d'autres lieux.*

La vie s'en était de nouveau allée, laissant place au temps et aux mites.

♦ (p.21) *Me voilà, seul rescapé, avec pour unique compagnie les souvenirs morcelés d'une petite fille et de trois souriceaux.*

♦ (p.22) *Les années passèrent.*

La commode fut achetée par un brocanteur, son contenu éparpillé et brûlé.

♦ (p.23) *Par miracle, j'échappai au feu.*

Sur un marché aux puces, une maman m'acheta.

♦ (p.24) *Je fus accueilli par le sourire*

d'une petite fille haute comme trois pommes et belle comme le jour.

« Comment vas-tu l'appeler ? »

demanda la maman.

Alice ne répondit pas.

« Toto ce serait un joli prénom... »

♦ (p.25) *Alice me regarda avec un*

large sourire :

« Tu viens, Toto ? »



Cela commence bien : l'épigraphe empruntée au poète de la négritude vient judicieusement s'opposer au dualisme anthropologique de la vie et de la mort. Cet emmêlement, s'il peut être confusion est aussi relation... Je retiendrai de l'illustration, pour m'en excuser mais aussi pour la confondre avec « le texte », qu'elle est comme à peine visible, du moins toute discrète : Claude K. Dubois a su ainsi, avec ses aquarelles sur fond perdu, accompagner dans l'écoute la plus respectueuse cette voix qui raconte son histoire, une voix tenue comme l'aquarelle, le crayon qui émergent (ou au contraire s'enfouissent) du papier crème.

● **Courte objection double** (quatrième et cinquième) :

On peut signaler que les séparations savantes rhétoriquement classées par Gérard Genette (*Seuils*, Seuil, 1987), si elles rappellent l'importance et le rôle du péri- et du paratexte dans l'activité de lecture, redoublent les séparations traditionnelles qui font naturaliser le statut du texte alors que ce dernier est toujours une construction historique et donc un point de vue sur l'œuvre, et induisent des pratiques pédagogiques qui empêchent les élèves d'être justement en charge de construire le « texte », c'est-à-dire par exemple d'y adjoindre ou d'en exclure tel ou tel élément.

Un album ne propose pas un « texte » et des illustrations dont les relations seraient classées par des rhétoriques uniquement attentives au sémiotique (« redondance », « parallélisme », « analogie »...) alors que le propre d'une œuvre - ce qui, à la fois, la définit comme œuvre et en fait la valeur, la valeur elle-même coïncidant avec sa définition -, c'est de ne pas avoir pour unités des signes (linguistiques ou/et iconiques) mais un continu corps-langage, perception et expérience dans et par le langage, un continu qui fait un mouvement, celui d'un sujet, le sujet de l'œuvre qui est forcément un sujet langagier, car ce qui fait un sujet de l'art et le définit à la fois c'est qu'il est corps-langage, le plus possible de corps dans le langage et le plus de relation dans le corps où tout ce qui fait du corps fait du sujet (perceptions, affections, conceptions mêlées en subjectivations).

Un album c'est un système de discours qui fait un sujet : donc une sémantique et non une sémiotique, un continu « je-ici-maintenant » et non des signes discontinus (énonciation, spatialité, temporalité, etc.). Voir l'article décisif de Benveniste sur cette question : « Sémiologie de la langue » (1969) déjà cité.

Ce récit est, comme on dit, à la première personne : le premier mot est je (*fus acheté*). Cela commence très mal : une personne qui s'achète, se vend, donc une non-personne, un objet de consommation ! Face au je inaugural, le *on* (*m'emporta*) est bien la marque continu de la non-relation,

disons de la communication marchande... Mais, l'aventure de la circulation marchande est préférable à la condition d'objet thésaurisé, inutile...

Le *je* se réveille (révèle) au langage en commençant par ce qui est le moins vu du langage, ce qui ne semble pas en faire partie : le silence d'un sourire qui en dit long comme la bouche *d'une petite fille haute comme trois pommes et belle comme le jour*, bref, comme la bouche d'un cliché, c'est-à-dire comme tout ce qui peut se faire avec ce qu'on a coutume d'appeler l'ordinaire du langage : l'extraordinaire. Puisque d'un sourire on passe sans transition à une adoption et à un baptême : on passe d'un *je* autiste à un *je* relationnel : l'interpellation du lecteur par le narrateur redouble la relation ouverte par la dénomination en propre : *Toto et ce prénom me plut*. Ce qui a plu c'est certainement d'être appelé ! Aussi, le pronom *personnel* qui suit, est-il un sujet collectif, *nous*, qui va se paraphraser multiples fois : de l'*amitié* qui débute au devenir *inséparables*, la prosodie du texte triple la relation duelle en *compagnon*, *ami* et *confident*. Prosodie ternaire qui embrasse une temporalité longue, temporalité complètement subjectivée, dénaturalisée : *jours*, *mois* et *saisons* et un affect divers : *semblables*, *fragiles* et *différents*. La narrativité alors à l'opposé d'un schématisme, est d'abord prosodique quand le poids des années *abîme* : *rapiécé*, *décapité*, *recousu* est comme une séquence itérative (*maintes fois*) mais surtout se transforme en séquence affective avec une apposition lapidaire et oxymorique (*cicatrices du bonheur*) contestant une fois de plus le dualisme : ici, reliant les malheurs des jours au bonheur de la relation.

Mais la relation est à la fois une histoire (relater), et une interaction (relier) : l'usure permet d'inclure dans le processus relationnel la séparation qui fait événement (*un jour*) et surtout s'incorpore (*me fit mal*).

- **Objection sixième** : On aura compris qu'on ne peut réduire, condamner même, l'histoire ou le récit dit de fiction à la narration au sens des narratologues qui oublient le récitatif du récit et ramènent ce dernier à un schéma. Voyez avec cette « histoire » : si vous la rapportez à un schéma, elle est d'une banalité incomparable, elle est répétitive, elle n'est plus une œuvre puisque sa valeur est usée... mais dès que vous ouvrez vos sens (et le sens du langage d'abord) au récitatif, tout change et le banal du schéma vous apparaît comme une non-pensée de l'œuvre, un refus même de sa force. Faites l'expérience avec toutes les œuvres et vous considérez les dégâts faits depuis de nombreuses années dans les établissements scolaires : mais les doctes ont toujours raison en jurant que les enseignants sont mal formés. J'ai essayé de faire l'histoire de ces malentendus avec les « histoires » qu'on raconte s'agissant des contes dans *Les Contes à l'école*

(Bertrand-Lacoste, 1997) et s'agissant des poèmes (avec Marie-Claire Martin) dans *Les Poésies, l'école* (PUF, 1997). L'éternel paradoxe dès qu'on parle « littérature à l'école » : du non-savoir aux savoirs indispensables, de l'émotion pure (à la Pennac) à la maîtrise absolue des didacticiens qui savent ce qu'il faut enseigner, on accable les enseignants et on les empêche de penser autrement que dans « des schémas de pensée qui sont des schémas de société », comme dit H. Meschonnic (déjà cité, p. 245) !

La relation inclut donc la situation orpheline : elle se rejoue dans la prosodie de l'éloignement qui augmente les proximités (*Loin de la chaleur de sa chambre et de ses bras, j'étais devenu orphelin.*) où le froid ([br]) s'entend dans le chant chaud du confort relationnel ([ch]) et où la relation, par la rime de loin à orphelin, inclut le bonheur dans le malheur accompli. Mais la relation, comme histoire et comme liaison, n'existe qu'à l'inaccompli : elle est relancée jusque dans les clichés qui reprennent vie (*je retrouvai la chaleur d'un foyer*). Et l'inaccompli est pluralité ouverte : un donne trois...

Le *cours de la vie* est une *reprise*, au sens où Kierkegaard signalait⁷ la dimension de la relation : autant de recommencements, jamais de répétitions, du moins des ressouvenirs en avant : *la vie s'en était de nouveau allée* : on est alors *rescapé* et la *compagnie* s'arrête aux *souvenirs* ! Cette fragmentation (*éparpillé*) est le contraire du continu, le contraire de la relation : seul l'accueil qui ne répète pas même dans la répétition, peut faire l'appel. Cet appel qui fait la clause du livre est un appel à répondre non par une réponse à une question mais par une réciprocité que seule l'appel quasi-miraculeux fait naître.

Et après ?

Alors, on dira que tout cela est bien beau mais que cette lecture qui fait briller de mille feux - on verra très vite qu'il en manque au moins autant ! il y en a autant que de lecteurs ! c'est justement de leur responsabilité ! - un livre pour enfants ne permet pas de mettre en œuvre des aides à la lecture... Et bien justement ! C'est en commençant par faire de sa lecture un discours, c'est-à-dire d'engager son énonciation propre, sa propre écriture, que l'enseignant s'ouvre à l'écoute la plus attentive possible des lectures de ses élèves : pas d'écoute sans engagement discursif, ce qui ne veut pas

⁷ Søren Kierkegaard, « La Reprise », dans *Ou bien... ou bien. La reprise. Stades sur le chemin de la vie. La maladie à la mort*, « Bouquins », Robert Laffont, 1994, p. 694.

dire « discours » au sens rhétorique et ce que les propos qui viennent d'être tenus peuvent au premier abord laisser accroire. Non ! ces propos peuvent ne pas être dits sous la forme d'explications, de gloses, de commentaires (pouvant même prendre la forme d'activités d'exploitation pédagogique de l'album...), mais doivent être dits jusque dans la manière de tenir le livre, de le lire à voix haute, de garder le silence autour de lui, etc. Bref, autant de manières de dire sa lecture et donc d'engager, par un sourire ou un œil sourcilieux, la relation avec les lectures des élèves parce que ces manières de dire posent aux élèves l'impératif d'entrer en relation, d'établir une réciprocité, de construire individuellement en tant que lecteur, collectivement en tant que classe, des réponses *Toto*⁸ (prenez tous les titres que vous voulez à la place de Toto selon les occasions).

Aussi, la leçon de lecture commence dans et la lecture personnelle du professeur, non comme lecture préparatoire pour envisager ce qu'il faut comprendre, expliquer, « faire passer », etc., en tant que professionnel, mais bien ce qui engage dans cette lecture de la personne, du citoyen et du professionnel, dans le continu de ces sujets-là de la lecture. Il s'agit en effet de répondre les œuvres, d'en répondre. Il s'agit alors d'inventer les questions qu'une œuvre vous fait vous poser. C'est pourquoi l'art de la relation pédagogique en lecture ne consiste pas à poser les bonnes questions aux élèves (les questionnaires de lecture sont souvent d'une interchangeabilité redoutable au point que presque tous nient les œuvres avant qu'on, qu'ils les lisent) mais d'aider les élèves à formuler les questions nouvelles qu'une œuvre suscite... et, en passant par beaucoup de réponses, d'en rester peut-être sur une question...

Questions d'élèves avec *Toto* : « Pourquoi Lola et Alice donnent-elles le même prénom à la poupée ? Une poupée, ça change de nom ? » ; « Pourquoi les deux autres poupées (*Trois petits Toto* puis *seul rescapé*) des souriceaux ont-elles disparues ? Sont-elles mortes ? » ; « Pourquoi Toto raconte-t-il son histoire mais ne parle jamais à Lola et aux autres ? ». Avec ces questions formulées de manières très diverses, selon les âges, les niveaux, les activités accompagnatrices, on voit bien que l'universel de la relation dans le langage a été bel et bien aperçu et qu'il l'est comme autant de transformation de manières de dire par des manières de vivre et l'inverse. Cela demande quelques développements.

La lecture à voix haute : un monologue dialogique !

Ce que l'on appelle le monologue enfantin - mais, par quelle présomption adulte en exclure les conducteurs d'automobile,

les flâneurs champêtres, les gens pressés dans les escaliers des gares, les... sans les traiter de fous, schizophrènes et autres catégories définitives réglant le problème de chacun : nous monologuons à tout âge et le babil des classes enfantines ne fait que nous rappeler cet universel des actes de langage ! Donc ce que nous appelons le monologue enfantin est à rapporter à la disposition fondamentale de tout acte de langage que Benveniste⁹ signalait ainsi :

Le « monologue » procède bien de l'énonciation. Il doit être posé, malgré l'apparence, comme une variété du dialogue, structure fondamentale.

L'incise (*Ne me demandez pas pourquoi, mais ce prénom me plut*) suffit à prouver que le monologue autobiographique ne peut s'envisager que dialogiquement : or, ici, lisant *Toto*, le dialogue qu'est la lecture de ce livre n'est pas la représentation d'un dialogue (entre Toto et ses « maîtresses », ni entre le narrateur et le lecteur représenté car la négation si elle n'ouvre pas le dialogue ne le referme pas pour autant !) mais l'activité d'un dialogue intérieur qui est la réénonciation d'une relation, d'une histoire et d'une liaison qui deviennent par là-même plus qu'une histoire et qu'une liaison anecdotiques qu'il s'agirait de rendre intéressantes et peu banales (prenant les lecteurs, enfants, pour des imbéciles ! et leurs parents, leurs instituteurs avec, les maintenant *infans* alors qu'ils sont commencement, enfantement continu, ininterrompus).

Cette histoire et cette liaison deviennent par la réénonciation d'une lecture dialogique (même dans les formes, enfantines ou non, du commentaire monologique) l'invention d'autant de relations que de lectures : invention de la relation discursive, c'est-à-dire de ce qu'un corps fait au langage quand le récit est porté au récitatif, à une prosodie personnelle qui invente une forme de vie (après cette « histoire », je ne peux faire avec ma poupée, et les autres, comme avant), et quand la liaison est devenu un rapport, une forme de vie qui transforme une forme de langage (après cette « liaison », je ne peux plus appeler ma poupée, les autres, et on ne peut plus m'appeler, comme avant). Comme avant : c'est-à-dire sans rejouer à chaque fois le tout de la relation et son cœur, le sujet du langage. Appeler quelqu'un (lui donner un nom comme engager le contact) c'est jamais impunément seulement le

⁸ J'utilise cette formulation (*répondre Toto*) à la manière de Paul Claudel qui disait qu'il *répondait* les Psaumes (Traduction des Psaumes, éd. Téqui, 1990), donc non *aux* psaumes, car les Psaumes ne sont pas des questions, comme toute œuvre, on n'y répond pas, on *en* répond : la lecture est alors réénonciation, discours de et par l'œuvre agissante.

⁹ E. Benveniste, « L'appareil formel de l'énonciation » (1970), dans *Problèmes de linguistique générale*, tome 2, Gallimard, 1974, p. 85.

désigner, le nommer, le convoquer, l'interpeller, c'est suggérer aussi tout ce qui de lui vient avec son nom, tout ce qui vers lui vient avec son interpellation...¹⁰

● **Objection septième :** Il suffit d'observer les plus jeunes écoutant une « histoire » qu'on leur lit : ils n'arrêtent pas de monologuer ! ce que tous nous faisons ! c'est pourquoi, hors de toutes les discussions sur l'apprentissage de la lecture, ce que peu ont remarqué, sauf à fréquenter une école talmudique ou à ne pas être sourd aux classes studieuses, c'est que la lecture à voix haute n'a pas pour fonction première de communiquer un texte en l'oralisant le mieux possible vers « la lecture expressive »... mais de s'entendre, soi-même lecteur, réenonçant le texte, c'est-à-dire répondant à une énonciation antérieure dans ce monologue de la reprise qui ouvre au dialogue de la lecture. Le modèle herméneutique de la lecture mettrait au contraire la lecture à voix haute à la fin de l'activité pour que le sens s'y entende : je préfère que cette voix haute advienne jusque dans ses trébuchements, ses « fautes », pour que s'y entende le sujet de l'œuvre qui passe d'une énonciation à l'autre. On devrait d'ailleurs relire les textes à partir des erreurs de lecture parce qu'elles mettent justement le doigt sur des spécificités : celles du texte ou/et celles d'une lecture singulière. Je fais souvent l'expérience en formation continue ou initiale : lecture tournante. Manière d'écouter la voix du texte et les voix des individus dans la réciprocité de l'expérience de la lecture : découverte réciproque du sujet de l'œuvre et des sujets de la lecture qu'elle fait advenir. Et puis revenons à nos classes : n'avez-vous pas remarqué que les plus petits répètent des fragments de textes ? Et nous ? Et les conteurs savent cela depuis des millénaires... Il y a une oralité de la lecture, même la plus silencieuse, la plus oculaire... car l'oralité ce n'est pas du son, c'est du sujet. Qu'on ne confonde surtout pas : ce que font tous ceux (ou presque !) qui s'empaillent sur les méthodes de lecture. Et les propositions de programmes pour l'école limitent le « dire » à l'oralisation traditionnelle mettant la voix après le texte comme un luxe de la compréhension vers l'interprétation alors que la voix qui est à chercher au cœur du texte, jusque dans sa polyphonie interne, est aussi à entendre avant le texte justement pour découvrir le texte dans sa voix, puis voir venir la voix, les voix du texte dans cet emmêlement dont Georges Perec parlait : « *la lecture [...] mêle en une sorte d'alliage indécomposable le plus étranger et le plus intime, la langue d'un autre et le souffle sonore de la voix interne, d'une voix si nécessaire à notre vie que sa disparition coïncide avec notre anéantissement dans le sommeil, avant celui de la mort. Alliage, alliance, et aussi conflit. Disposant enfin d'un discours constitué, sans*

défaut, sans faille, et sans risque, la voix interne ne s'est jamais mieux fait entendre mais, dirait-on, afin que l'autre presque absolu qu'est un auteur pénètre dans nos réduits les plus secrets » (G. Perec, *Un Homme qui dort*, Denoël, p. 38. Je dois cette référence à Jérôme Roger - IUFM d'Aquitaine - et à son article, « En attendant le texte », à paraître dans *Le Français aujourd'hui* n°137).

Bref : un petit album, une histoire banale de Toto, parce qu'elle agit au cœur du langage, comme transformation de nos manières de parler et de vivre, vient simplement, avec « douceur » dirait Senghor, réenoncer ce que Mallarmé signalait : « *tout individu apporte une prosodie neuve, participant de son souffle* ». ¹¹ On comprend par là que la leçon de lecture doit d'abord parier sur la force de l'œuvre concomitamment au pari pédagogique de la confiance aux lecteurs : commencer une leçon de lecture en prévenant les faiblesses des lecteurs concernés c'est empêcher l'activité de la force de l'œuvre.

Pour faire confiance aux lecteurs, il faut faire confiance à la force de l'œuvre, et l'inverse. Partant de ces simples considérations, il me semble que bien des opinions sont à revoir : jamais les aides à la lecture ne doivent préjuger des difficultés naturelles des lecteurs mais au contraire tout faire pour empêcher ces préjugés. Par exemple, penser qu'« ils ne sont pas concernés » stipule une lecture mise sous le boisseau du thématisme ; « ils ne comprendront pas tel et tel mot » stipule une lecture arrimée au sens des mots hors système de l'œuvre ; « il faut qu'ils sachent ceci ou cela pour comprendre » stipule une lecture prisonnière d'une référenciation antérieure à l'œuvre alors que l'œuvre construit sa propre référence et que son mouvement va l'exiger à un moment donné mais dans les conditions propres de l'œuvre et non hors de sa considération ; etc.

Lire pour rien faire

Aussi, je voudrais continuer avec un autre album pour suggérer ce qu'il faut faire contre tout ce qu'on dit de faire : Rien faire !

¹⁰ L'album récent de G. Solotareff et O. Lecaye, *Neige* (L'école des loisirs, 2000), est en plus que *Toto* la recherche d'une prosodie de la relation par l'appel. Je me permets de renvoyer à ma communication au colloque de l'Institut Charles Perrault des 8 et 9 novembre 2001, **Espaces imaginaires et littérature de jeunesse : L'espace de la relation dans quelques œuvres (textes et illustrations)** d'Olga Lecaye, Grégoire Solotareff et Nadja.

¹¹ Stéphane Mallarmé, *Œuvres complètes*, La Pléiade, Gallimard, p. 364. Et ailleurs : « toute âme est un nœud rythmique » (ibid., p. 644).

Magali Bonniol, Rien faire,
L'école des loisirs, 2000
(33 pages)

© 2000, L'école des loisirs, Paris



- ♦ (p.6) *Que fait Nours sur la terrasse ?*
- ♦ (p.8) *Il ne fait rien, il rêve.*
- ♦ (p.10) « *Regarde, Nours, les nuages s'en vont.* »
- ♦ (p.12) « *Moi, je vais montrer le soleil à mes doigts de pieds.* »
- ♦ (p.14) « *Regarde, Nours, je peux cueillir de l'herbe avec mes orteils.* »
- ♦ (p.16) « *Toi, tu n'as pas d'orteils, Nours.* »
- ♦ (p.18) « *Je peux aussi faire un petit lapin avec mes doigts.* »
- ♦ (p.20) « *Coucou !* »
- ♦ (p.22) « *Toi, Nours, tu as des pattes sans doigts...* »
- ♦ (p.24) « *Tu sais faire une bulle avec la bouche ? Moi oui.* »
- ♦ (p.26) « *Pour ça non plus, tu n'es pas doué !* »
- ♦ (p.28) « *Ne boude pas, Nours !* »
- ♦ (p.30) « *Après tout, tu sais bouger les oreilles, et moi non !* »
- ♦ (p.32) « *Bravo, Nours !* »
- ♦ (p.34) « *En tout cas, pour ne rien faire, on est doués tous les deux !* »

Voici un texte doublement monologique : la narration à la première personne (sans que le je intervienne mais une marque forte telle que l'interrogation est bien suffisante !) est suivie

d'une longue auto-citation qui fait semblant de dialoguer puisqu'elle inclut implicitement ou explicitement la réponse dans la question. *Tu sais faire une bulle avec la bouche ?* n'a même pas besoin de l'auto-réponse (*Moi oui*) qui serait plus une confirmation de l'altérité dans l'identité puisque la question rend déjà implicite un Toi non et qu'elle pose un « nom propre instantané de tout locuteur, sui-référence dans le discours », complétant un « nom propre permanent d'un individu, référence objective dans la société », un « antonyme » pour un « anthroponyme » selon Benveniste.¹² Et ce texte qui ne cesse de répéter dans une symétrie presque parfaite : *Toi, Nours* et *Moi*, [*Nom propre du narrateur monologuant*], ouvre justement sans cesse la place vide de l'anthroponyme à tous les anthroponymes possibles mais à chaque lecture unique : *Moi, Serge*. Qu'on me comprenne bien, il ne s'agit pas d'identification ! ce qui réduirait l'activité de lecture à des tours de passe-passe tels que la projection psychologique : auquel cas, d'ailleurs, je ne me sentirais peut-être pas concerné parce que je n'ai pas de nounours s'appelant Nours (mais justement cet anthroponyme est lui-même un quasi générique) ou je n'ai plus (mais il y a toujours un *Nours sur la terrasse* qui vous fait asseoir au bord de la vie active, à côté des occupations, en marge des lectures productives, fonctionnelles, programmées...). Il s'agit d'une place vide offerte à tous les lecteurs, les appelant par leur nom (propre) :

Cette conjonction : « *MOI, Pierre* » définit le sujet à la fois par sa situation contingente de parlant, et par son individualité distinctive dans la communauté. (E. Benveniste, *ibid.*)

Car il n'y a pas à s'identifier seulement, ce que la place vide signifierait en jouant sur les mots, il y a à entrer dans un processus de subjection impliquant conjointement identité et altérité, le mouvement d'une relation. Celle qui, entre bâti et herbe (la scène se passe aux bords : des marches bordées d'herbe), raconte des moments de paresse qui s'avèrent plein d'activités et relie des dissemblances incommensurables qui se renversent en ressemblances (*on est doués tous les deux*).



¹² E. Benveniste, « L'antonyme et le pronom en français moderne » (1965), dans *Problèmes...*, tome 2, déjà cité, p. 201.

● **Objection huitième** : Il faudrait remarquer ce pluriel de l'accord du participe avec un sujet « troisième personne du singulier » : d'abord pour contester la règle idiote de l'accord du sujet et du verbe qui, plus souvent qu'on ne le croit, se désaccordent formellement justement parce que, ensuite, les classes pronominales des grammaires ne permettent pas de penser en discours : ici, ce *on* est bien évidemment l'équivalent d'un *nous*, mais mieux qu'un *nous*, car il fait le singulier et le pluriel d'un *tous les deux* qui, de fait, sont *doués* mais pas pour les mêmes choses ; enfin, pour en tirer la leçon que la grammaire ne préexiste pas au discours sous peine d'être obsolète ou de ne plus écouter ce qui se dit et de voir ce qui s'écrit.

Savoir faire, pouvoir faire, toutes les potentialités sont, ici, insérées dans un rien faire : ce qui montrerait simplement que le dualisme actif/inactif qui se décline dans tous les domaines aujourd'hui, est peu susceptible d'observer ce qui se passe. Que la didactique de la lecture ne s'envisage qu'en performances/compétences montre bien où en est la réflexion sur cette activité qui mobilise nos énergies enseignantes : on veut mesurer, schématiser, contrôler, réduire à des procédures, découper en éléments simples, etc., ce qui est ne peut l'être sous peine de ne plus avoir lieu. Mieux vaudrait ne *rien faire* que d'empêcher que ça se fasse même sous les allures parfois d'une paresse, d'une distraction, d'une insouciance, d'une rêverie... Mais la didactique et son ambition scientifique (avec ses désagréments techniciste, productiviste, etc.) n'est pas seule en cause : on retrouve la guerre qui oppose une sémantique des œuvres attentive au continu, à la relation, dans et par la subjectivation langagière, à une sémiotique sourde à ce continu-là et embourbée dans le signe : dévoiler un vouloir, un pouvoir (une intention, une compétence...) derrière un dire et son faire (ici, un *rien faire*) en redoublant la frontière de l'inactivité et de l'activité... alors que les renversements y sont incessants, les passages réversibles en permanence parce que le sujet de ce dire est un *faire* et un *rien faire* ; ce que ne peuvent concevoir les sémioticiens avec leurs grilles ; ce que ne peuvent admettre les pouvoirs avec leurs cases. La

liberté du sujet politique (individuel ou collectif et des autres sujets) tient parfois à ce qui fait l'ordinaire de nos vies : comment parle-t-on de ce qu'on fait, ne fait pas ?



Le mouvement : faut que ça se voit à peine !

C'est un peu ce qui se passe avec Sarah dans l'album de Bénédicte Guettier, *Sarah à l'école*.



Bénédicte Guettier, Sarah à l'école,
L'école des loisirs, 1998 (29 pages)

© 1998, L'école des loisirs, Paris



- ♦ (p.16) *Mais c'est l'ombre de la maîtresse qui s'avance dans l'allée.*
- ♦ (p.18) « *Cache-moi vite !* » crie le petit capitaine. Sarah souffle de toutes ses forces sur le bateau pour le faire disparaître...
- ♦ (p.20) « *Adieu !* » s'écrie le petit marin coulant avec son bateau...
- ♦ (p.22) *Sarah a soufflé si fort que toute l'encre de la bouteille lui a sauté au visage !*
- ♦ (p.24) « *Bravo !* » dit la maîtresse.
- ♦ (p.26) *Tous les enfants éclatent de rire devant la tête de Sarah, qui rit aussi en devenant toute rouge...*
- ♦ (p.28) *Heureusement, ça se voit à peine !*

Elle rêve pendant que la maîtresse parle ! Son rêve n'est pas un imaginaire qui s'oppose à la réalité ; elle le dit elle-même, de *berk !* à *bof...*, en répondant au *capitaine*, ce *petit bonhomme* qui veut la remercier en exauçant un de ses vœux. Ce que Sarah fait, c'est changer le réel : et elle souffle fort pour que ce faire ne se voit pas. Mais quand la maîtresse lui dit *Bravo !* (l'antiphrase qu'est ce faux compliment fait tout un programme de la maternelle à l'Université pour enseigner simplement ce que le discours fait avec et souvent contre ce que les mots disent) et quand *tous les enfants éclatent de rire devant sa tête*, la maîtresse et les enfants de la classe ne voient qu'à *peine* le rouge du visage derrière le noir de l'encre.

Ce à *peine*, c'est juste ce qu'il faut pour que la relation langagière (subjectivation maximale où le sujet du langage vient transformer les autres sujets : la fille, l'enfant, l'élève...) qui s'est nouée à l'insu de la classe et de sa maîtresse, à l'insu donc des institutions du sens, ne force pas l'enfant à payer pour la mauvaise élève ou l'élève à payer pour s'être oubliée puisque Sarah *rit aussi*. Que l'encre recouvre le visage empourpré de Sarah, le noir sur le rouge, fait donc rire tout le monde et laisse intacte en même temps l'expérience de la relation qui n'est en aucun cas de l'ordre d'une volonté, d'une intentionnalité, mais qui est plus fort que soi comme le fait de rougir parce que ce que le langage-relation fait au corps c'est justement ce que le corps-relation fait au langage là où il y a le plus de corps dans le langage, le plus d'oralité, le plus de sujet : un continu qui est une manière de vivre, de se dire comme on dit...

Cet album est la parabole du défi fait à un enseignement de la lecture qui doit chercher à laisser au sujet de la lecture sa part d'intégrité, son expérience propre irremplaçable, tout en garantissant (hypocritement !) aux institutions du sens

- ♦ (p.2) *Aujourd'hui, Sarah s'ennuie à l'école... La maîtresse n'arrête pas de parler et d'écrire au tableau noir...*
- ♦ (p.4) *Elle aimerait raconter des histoires et des choses à Léa, sa copine préférée, mais c'est interdit de parler en même temps que la maîtresse.*
- ♦ (p.6) *Alors elle fabrique un tout petit bateau en papier...*
- ♦ (p.8) *... Et le regarde dans sa bouteille d'encre du cours de dessin...*
- ♦ (p.10) *... Sur le bateau apparaît un tout petit capitaine qui lui crie : « Je vais te cuisiner un plat délicieux, en attrapant quelques calmars et en les faisant cuire dans leur encre ! ». « Berk ! » pense Sarah.*
- ♦ (p.12) « *J'adore ce bateau !* » crie le petit bonhomme. « *Pour te remercier, je vais exaucer un de tes vœux ! Veux-tu voir le Père Noël ?* » « *Euh ! Bof...* » pense Sarah qui préférerait un voyage en avion, des bonbons, ou pouvoir rigoler avec ses copains pendant la classe...
- ♦ (p.14) *Soudain, une ombre gigantesque s'abat sur le petit bateau et son capitaine... « Le Père Noël ?! » pense Sarah...*

le dernier mot... dans un grand éclat de rire. Car la classe, et je tiens beaucoup à ce sujet collectif auquel on ne peut d'ailleurs pas faire faire n'importe quoi, peut et doit à un moment donné situer telle lecture dans un programme de lectures, situer telle question de lecture dans une ou plusieurs séries de questions qui peuvent être tout bêtement des reformulations toujours singulières d'attentes institutionnelles, sociales ou programmatiques... Et en même temps la classe ne peut le faire que si chaque individu la composant peut disposer de son intégrité, de cette aventure, « pour de vrai » comme disent les enfants.

● **Objection neuvième et dernière** : On dira que je n'ai fait que tourner autour du pot. Encore fallait-il savoir quel pot, quelle contenance, etc. Aussi pour suggérer qu'il faut aussi s'y plonger, voici...

Je crois qu'on aurait intérêt à réfléchir sur les outils de l'élève en situation de lecture. La première réflexion à ce sujet devrait concerner le support de lecture. Outre la présence de vrais supports (je n'exclus pas les supports pédagogiques tels que manuels...) et donc la possibilité d'y accéder, de les manipuler, de s'y référer, etc. Quoiqu'il en soit, la plus grande attention doit être portée à la qualité des supports reproduits : mieux vaut un livre pour toute la classe consultable le plus possible que des tirages incomplets, irrespectueux des démarches intellectuelles qui vont suivre... Je crois beaucoup dans la valeur heuristique du support individuel offrant l'intégrité du texte avec référence au livre (pagination...) sachant bien que les illustrations exigent le livre ou ne permettent qu'une reproduction limitée (une image significative, des détails sériels).

La lecture demande des activités d'écriture diverses et continues permettant d'historiciser les moments, les étapes, les allers et retours... Des consignes les plus ouvertes possibles permettant aux élèves d'explorer avec les crayons (de couleur) des fonctionnements textuels visant la sémantique sérielle d'une œuvre afin de

souligner, entourer, relier, paraphraser, modifier, rejouer, en écrivant-dessinant, des éléments textuels : affiches, carnets, cahiers, feuilles de classeur, tout est possible à condition de laisser la place aussi à un carnet de lecture qui raconte l'histoire personnelle des lectures (dessin-écriture de parcours) et à un carnet des savoirs où sont juxtaposés des écrits résumant les savoirs établis collectivement (voire institutionnellement et donc quasi autoritairement, au sens de l'*auctoritas*, les savoirs établis) parallèlement à des formulations de savoirs, en l'état des recherches, établis personnellement. Cette activité d'écriture personnelle est de la plus grande importance jusque dans ses maladresses : elle est l'apprentissage de l'aventure de la pensée et du fait que les savoirs sont plus souvent des trouvailles dans la formulation des questions que dans l'assurance des réponses. C'est pourquoi la consigne qui y préside est souvent celle-ci : écris ce que tu as appris, aimé, mémorisé... et n'oublie pas d'écrire les questions que tu voudrais encore poser.

C'est pourquoi cela ne nous demande pas des dispositifs compliqués (les enseignants savent faire classe... depuis les temps !) et encore moins des formations interminables (les

enseignants savent lire à condition d'écouter les lectures au lieu de multiplier les appareils de surdité... mais on ne les rassure pas avec des discours savants qui suivent des modes qui elles-mêmes résultent de luttes de pouvoir) ou alors il faut concevoir dispositifs didactiques et formations autrement que comme des « applications », plutôt comme des « confrontations », ce qui exige alors étude, recherche, discussion (je ferais bien de la formation le lieu de la *disputatio*, disputes où l'argumentation doit construire des points de vue qui ne sont jamais que des points de vue et non des vérités). Cela nous demande de bouger un peu nos définitions de la littérature, du

moins de les lier le plus possible à la valeur : la valeur fait la définition et la définition désigne la valeur. Mais pour cela il ne faut pas empêcher les enseignants de construire dans l'historicité de leurs pratiques la valeur des œuvres littéraires. Or, par exemple, les nouveaux programmes actuellement



en discussion réitèrent à quelques paragraphes de distance une définition contradictoire et paradoxalement cohérente de la littérature, mettant ainsi l'enseignant dans la schizophrénie comme à l'habitude : « monde des fictions » puis « univers de connaissances et de valeurs ». Contradictoire parce que connaissances et valeurs définissent des réalités fictionnelles *et* non fictionnelles ; cohérente parce que les deux définitions restent dans une définition du littéraire comme fondamentalement représentation (*mimesis*) posant et une intention et une référenciation c'est-à-dire et une psychologie (s'ouvrant à la sociologie avec « l'horizon d'attente » par exemple) et une métaphysique (s'ouvrant à l'herméneutique avec le « conflit des interprétations » par exemple) qui mettent forcément le langage en défaut et rapportent alors les significations non au discours, à ses fonctionnements, à l'historicité des acteurs, mais aux pouvoirs (vérités du moi et de ses avatars, vérités du tout et de ses modèles ; vérités toujours déposées dans les mains des grands interprétants). On pourra lire avec le plus grand intérêt de ce point de vue le dernier livre de Carlo Ginzburg, *À Distance* (Gallimard, 2001) qui propose de ne jamais tenir la réalité pour sûr surtout quand elle se donne pour bien établie ! Ce qui ne préjuge pas de la recherche et de la critique de la vérité passant par l'historicité du discours, étant entendu qu'il faut toujours éviter de la confondre avec un mythe (« un récit déjà raconté, déjà su »), même scientifique.

La littérature qui n'est que l'activité hypersubjective et transsubjective de la force du langage ne représente pas ce qui se fait ailleurs, elle fait, elle transforme le monde en produisant du sujet parce qu'elle est au plus près de la relation dans et par le langage : elle fait ce que le langage fait quand il n'est pas que « littérature » : l'ordinaire de la relation, c'est-à-dire cet extraordinaire qu'elle nous montre quand elle n'est pas que « littérature ». C'est pourquoi tout ce qui se dit littérature n'en est pas forcément, c'est pourquoi il nous faut absolument, si l'on veut s'intéresser à cette force du langage dans et par les œuvres, lier exercice de la plus grande attention au langage (répondre les voix des textes) et aventure des relations langagières (trouver les voix de la vie).

Exercice et aventure... tout le contraire d'une maîtrise et tout le sens d'une exigence donc d'une politique (on ne soulignera jamais assez que la lecture et l'élection ont à voir ensemble par la voix !) et d'une éthique (la force du langage que serait la « vraie » littérature pose l'altérité au fondement de toute identité) qui font toute sa place au langage par une poétique de la relation, c'est-à-dire une poétique du langage. Juste ce qui manque, par exemple aux projets de programme qui découpent « maîtrise du langage » et « éducation civique » (cycle 3) ou « vivre ensemble » (cycle 1 et 2), et plus généralement à bon nombre de discours didactiques

qui découpent toujours dans leur dualisme réitéré, la valeur et le fonctionnement... les fins et les moyens, la littérature et la vie, le littéraire et le fonctionnel, les procédés et la valeur. Mais on n'en a pas fini... car c'est à chacun de recommencer ce qui n'est jamais répétition mais invention de la relation, d'autant de spécificités qu'il y a de lectures, car les lectures ne sont pas des individuations condamnées à l'individualisme quand on y est attentif (ainsi faudrait-il analyser le discours du plaisir de ces dernières années) mais des individuations qui ouvrent, si on augmente l'écoute de la relation, au commun c'est-à-dire au collectif avec la collectivité (ainsi faudrait-il analyser le discours de l'horizon d'attente des sociologues qui ignorent la collectivité quand ils parlent de collectif).

Serge MARTIN

Selon le Syndicat de la presse des jeunes, il y a en France plus de 130 titres, dont 2 seulement sont quotidiens et la plus grande partie mensuelle.

Il y a une soixantaine d'éditeurs de presse pour la jeunesse en France se répartissant ainsi : une dizaine de groupes de presse qui publient de 8 à 20 titres, plus de 30 qui publient un ou deux titres spécialisés, une quinzaine d'éditeurs du monde associatif.

On estime entre 12 et 13 millions les lecteurs potentiels de la presse de jeunesse qui connaît néanmoins une situation économique difficile. La diffusion par abonnements constitue la ressource majeure de la plupart des titres par rapport à la vente en kiosque.