

**DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE
POUR LES LECTURES LONGUES EN CLASSE ?
POURQUOI PAS ! MAIS...**

(Propos de Stages)

Jean-François INISAN
Collège Branly-Tourcoing
Elizabeth VLIEGHE
Collège Louise Michel- Lille

Depuis quelques années, tous deux, enseignants de collège d'une part, et formateurs dans le cadre de la rénovation des collèges d'autre part, nous animons des stages et groupes de travail consacrés aux types d'introductions possibles de la littérature de jeunesse dans la classe de français.

Or, en même temps que nous constatons un réel intérêt de la part des collègues sur ce problème, force est de constater que le changement de pratiques se fait relativement lentement.

Avant d'essayer de donner quelques pistes de travail, ce qui fera l'objet de l'article suivant, nous avons pensé qu'il pouvait être intéressant de pointer quelques-une des réflexions dont font état régulièrement les collègues avec lesquels nous travaillons, tout d'abord parce qu'elles permettent peut-être de mieux comprendre l'avancée parfois faible de la littérature de jeunesse, et ensuite parce que la construction d'une action de formation ne peut faire l'économie de leur prise en compte.

Nous ne nous attarderons pas sur les discours concernant le strict respect des programmes ou l'avis des autorités pédagogiques. On verra plus loin quelles sont les réponses que nous donnons à ce sujet dans nos propositions de travail. En outre ces problèmes ne sont pas soulevés majoritairement par les collègues qui ont **choisi** de travailler avec nous justement parce que leurs pratiques leur posaient problème. Que disent-ils ?

1) **"La lecture suivie est une lecture subie"**.

Que l'on ne s'y méprenne pas. A travers les critiques, il ne s'agit pas ici de faire le procès, facile, avouons-le, de cette activité de la classe de français et de jeter aux orties à la fois l'activité ainsi que les collègues qui la pratiquent. Cependant, l'emprise de ce modèle est telle qu'il est, au dire des

collègues, souvent très difficile de s'en écarter pour expérimenter autre chose. Voici donc un certain nombre de remarques qui reviennent souvent :

– Un seul livre proposé à des élèves tous différents : or, on sait bien qu'en matière de lecture, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, les entrées en lecture, les centres d'intérêt, les rythmes sont extrêmement hétérogènes. "Certains élèves ont tout de suite fini le livre et d'autres ne veulent pas le lire : faut-il interdire à certains de lire et obliger d'autres à aller plus loin ?" Gymnastique épuisante !

– Une variété de titres finalement très réduite : légitimité des auteurs et patrimoine d'une part, mais aussi éternel problème des séries de livres que l'on fait acheter par le collège : la nécessité d'un consensus entre les collègues réduit encore la variété possible. Au bout du compte une lassitude qui se traduit par une demande constante vis à vis des formateurs : "Donnez-nous d'autres titres !" Question apparemment simple qui soulève en fait des problèmes complexes comme on le verra plus loin.

– Un type d'approche de l'oeuvre trop souvent immuable, avec notamment un découpage dans le temps (la fameuse lecture par étapes pour certains, "saucissonnage" pour d'autres) qui, une fois l'enthousiasme de départ passé, entraîne peu à peu lassitude et ennui.

– Une maîtrise de l'étude de l'oeuvre définie uniquement par l'adulte. C'est lui qui sait ce qui est "intéressant" à étudier et qui en conséquence définit le contenu des heures de travail et vérifie par un questionnement si les élèves ont bien assimilé ce que lui juge important.

– Insistance, outre ce qui a été dit plus haut, sur le risque qu'il y a à ne proposer qu'une oeuvre à la fois. Outre le fait que cela semble supposer que l'enfant soit déjà capable d'avoir d'autres points de comparaison, de références, cela n'incite pas à lire d'autres livres, à développer des pratiques de lecture personnelle.

L'ensemble de ces remarques traduisent finalement un désarroi et des désaccords sur les objectifs mêmes de l'activité : s'agit-il de donner le goût de lire l'oeuvre, d'en démonter les mécanismes pour augmenter des capacités de lecteurs, d'inciter à la lecture autonome ... ? Autant de formulations d'objectifs qui ne se recourent pas nécessairement et qui entraînent des malentendus souvent considérables lorsqu'ils sont abordés dans le cadre des stages.

Quoi qu'il en soit, l'activité de "lecture suivie", à travers les caractéristiques qui viennent d'être citées, induit des attitudes et des comportements chez les élèves. Leur part de maîtrise étant extrêmement réduite (sur le choix, sur le temps, sur ce qui en fait l'intérêt...) ils n'ont pas ou peu d'attentes et ne sont pas en situation d'activités. On peut imaginer le cas limite (est-il si rare ?) d'un enfant qui n'aurait été confronté durant sa scolarité au collège qu'à une douzaine de livres, ceci dans un climat ne lui en laissant pas un souvenir particulièrement stimulant.

Tout ceci est dit par les collègues mais ne conduit pas cependant, et c'est d'autant plus vrai en ce qui concerne la littérature de jeunesse, à un changement de pratiques. Ce que l'on observe le plus fréquemment c'est la continuation de l'activité de lecture suivie, parfois à partir d'un livre de jeunesse qui est abordé selon la même approche ; d'aucuns disent parfois avoir renoncé purement et simplement à la conduite de cette activité, tant elle leur pose problème. Parmi les explications à cet apparent paradoxe, plusieurs reviennent de manière insistante :

2) "La littérature de jeunesse, je voudrais bien, mais je n'y connais rien !".

A cet égard, il faut bien avouer que les rapports entre le monde enseignant et la littérature de jeunesse sont souvent paradoxaux. D'un côté, le monde du livre pour enfants et adolescents s'est considérablement développé et structuré depuis une bonne dizaine d'années. Il s'est développé et diversifié aussi bien en quantité qu'en qualité, avec notamment une montée en puissance de la littérature française par rapport à la traditionnelle prééminence de la littérature anglo-saxonne. En outre, qu'il s'agisse des éditeurs ou d'organismes spécialisés, l'information à ce sujet est riche en outils de toutes sortes : analyses critiques, études de nouveautés, bibliographies détaillées en tous genres. Il y aurait même plutôt surabondance d'informations!!

Face à cela, on ne peut manquer d'être frappé de la lenteur avec laquelle la littérature de jeunesse pénètre dans la classe de français. Un examen détaillé des titres abordés en classe de français durant la scolarité au collège fait apparaître un éventail extrêmement restreint, où, à de rares exceptions près, la littérature de jeunesse est quasiment absente. Les collègues interrogés, aussi bien en stage que dans leur établissement, disent en lire très rarement pour leur plaisir personnel mais plutôt par obligation professionnelle. Les auteurs qu'ils citent spontanément sont des auteurs déjà légitimés dans le monde de la littérature pour adultes (Tournier...). Pratiquement

absente de toute formation initiale, elle n'est en fait pratiquée que par une minorité de collègues qui, au hasard de leur trajet personnel, l'ont découverte empiriquement. Gardons-nous bien de jeter la pierre aux autres.

Cela dit, pour autant qu'une information détaillée et la plus concrète possible soit nécessaire (apports de nombreux livres en stages de sensibilisation, bains de lectures, outils, débats, animations...) force est de constater que cela ne suffit pas nécessairement à changer immédiatement de pratiques. Outre le fait que pour beaucoup la découverte est tellement importante qu'il faut bien évidemment un temps de décantation relativement long avant d'imaginer s'en servir, il ne faut pas cacher que l'absence d'informations ne représente qu'un des problèmes.

3) "Le livre pour enfants, c'est le livre-plaisir, et le plaisir c'est personnel !"

A ce propos, lors de séquences de stages de littérature de jeunesse dont le but était de présenter concrètement, dans "un bain de lecture", un grand nombre de livres pour enfants et pour adolescents, nous avons d'abord été surpris par une remarque qui revenait très souvent. Telle personne, découvrant un livre qui lui plaisait particulièrement, s'écriait spontanément : "Celui-là est génial, il faut que je l'achète pour mes gosses !" Les élèves n'étaient pas cités, même après. Au-delà des significations possibles d'une telle anecdote, se profilent néanmoins plusieurs questions relatives aux plaisirs de la lecture et que l'on entend souvent sous diverses formes : "Ce plaisir est d'ordre strictement personnel" ; "Son origine est complexe, voire peu compréhensible" ; "Il ne peut pas s'imposer" ; "Le prendre en compte en classe ne peut aboutir qu'à le tuer"...

Cet ensemble d'arguments est du reste souvent repris par d'autres professionnels du livre, qu'il s'agisse de bibliothécaires ou d'auteurs par exemple (cf. dans ce numéro le compte-rendu de notre table ronde avec des bibliothécaires ainsi que les réactions de l'écrivain Susie Morgenstern).

Tenus par des enseignants, ils peuvent recouvrir des pratiques considérablement différentes :

— Il peut s'agir de collègues considérant que l'on n'y peut rien, auquel cas le rapport avec le livre se fait uniquement par le biais de la lecture suivie, l'organisation de la fréquentation du CDI par les élèves n'étant pas considérée comme une tâche professionnelle.

– A l’autre bout il y a ceux qui disent que l’objectif essentiel de l’enseignant est de donner aux élèves la possibilité d’un véritable choix. Ceux-là connaissent souvent bien le livre pour enfants, mettent en place des mini-bibliothèques, organisent une fréquentation du CDI, insistent sur les projets d’animation et de communication autour du livre ; ils considèrent parfois que l’adulte n’a pas à “discourir” sur le livre et s’interdisent dans ce cas des travaux d’analyse par exemple.

On peut nous reprocher de présenter les choses schématiquement et il est vrai que des collègues essaient de faire cohabiter ces différentes options : mais dans ce cas elles sont toujours juxtaposées et considérées comme exclusives l’une de l’autre.

A y regarder de plus près, il nous semble que cette argumentation, avec ses incidences contradictoires sur les pratiques pédagogiques, pose un certain nombre de problèmes :

Tout d’abord, il faut bien dire que, implicitement, bon nombre d’enseignants pensent qu’il faut aimer lire pour être bon élève.

Ensuite, du côté de ceux qui pensent que c’est une affaire strictement personnelle, on mesure les conséquences que cela peut avoir objectivement pour les enfants qui n’ont pas d’accès aux livres ou chez qui une pratique familiale de lecture n’est pas développée.

Enfin, guider le choix sans donner des outils qui permettent d’entrer dans le livre, n’est-ce pas s’exposer à ce que ces mêmes enfants renoncent, alors même que l’histoire ou le thème les motive ?

Essayer de dépasser le dilemme, c’est peut-être considérer qu’il faut mettre en place des activités d’incitation et d’apprentissage à la lecture libre. Il y a sans doute là une spécificité de l’enseignant par rapport aux autres professionnels du livre cités plus haut. Nous aurons à y revenir dans nos propositions de travail.

4) “La littérature de jeunesse, ce sont des livres qu’ils peuvent lire sans nous”.

Cette question ne recoupe pas, loin s’en faut, la précédente. Elle se formule également parfois par des remarques comme : “Un livre de littérature de jeunesse, c’est intéressant, mais je ne vois pas comment l’exploiter avec mes élèves en lecture longue”.

Explorer ce que recouvre cette question c'est entre autre faire émerger le rapport qu'entretient la littérature de jeunesse avec "la littérature tout court", et donc les représentations qu'ont les collègues à ce sujet.

La réserve qui s'exprime là a, nous semble-t-il, au moins deux origines.

– Tout d'abord, elle présuppose qu'une activité de lecture longue se fait à partir d'un livre unique et ignore qu'il puisse exister des pratiques différenciées qui s'appuient sur des réseaux de livres, auquel cas bien entendu le projet n'est plus le même. Nous y reviendrons de manière détaillée dans nos propositions de travail.

– Ensuite, elle s'appuie sur l'idée que la littérature de jeunesse serait trop simple, voire simpliste, et donc, d'une certaine manière, indigne de figurer dans la classe de français en tant que support à des apprentissages.

Vouloir mieux comprendre ce que les collègues expriment à travers cette formulation fait très vite apparaître des critiques en fait très différentes, tant il est vrai que la notion de simplisme est complexe ! Apparaissent alors des remarques concernant le vocabulaire, le style, l'écriture, la qualité de l'intrigue, la spécificité des thèmes, la psychologie des personnages, la construction du récit... Tel collègue qui émet des réserves très fortes sur un point n'est absolument pas sensible à un autre qui semble fondamental à son voisin... Mais, quels que soient les points mis en avant, ils s'expriment à travers les mots de "clichés", "stéréotypes", "modes", "mièvrerie", "infantilisation"...

Bien souvent, les collègues restreignent eux-mêmes la portée de leurs remarques en signalant que leur connaissance du sujet est très partielle et qu'il s'agit plutôt de "craintes" pas nécessairement vérifiées.

Or, de même qu'il n'existe à l'évidence pas d'homogénéité dans la littérature "tout court", de même il existe une infinie variété de cas de figures sur les points cités plus haut en ce qui concerne la littérature de jeunesse.

C'est déjà vrai en matière d'albums, "théoriquement" (!) destinés aux plus petits. On s'en convaincra en consultant la bibliographie de Bernadette Gromer "*Des albums pleins d'idées*" (1). Qu'il s'agisse du langage ou de la narration par exemple, elle cite une floraison de titres qui montrent à quel point le domaine est bien plus riche qu'on ne l'imagine.

C'est également vrai pour des livres accessibles aux élèves des collèves. A propos de ce que l'on appelle couramment le style par exemple, nous convions le lecteur à jouer au jeu astucieux proposé par Christian Poslaniec dans la plaquette *Les livres de jeunesse font-ils partie de la littérature ?* ⁽²⁾ : une dizaine de paragraphes extraits de livres différents sont proposés à la sagacité du lecteur ; sont-ils extraits ou non de livres pour enfants et adolescents ? ... Perplexité garantie !

Quant à la complexité de l'histoire et du récit, domaines pour l'instant peu abordés dans le chapitre de la littérature de jeunesse, on trouve là encore des exemples très diversifiés aussi bien en ce qui concerne les actions, les personnages, les données temporelles et spatiales d'une part, que des points de grammaire du récit comme le choix des narrateurs, les points de vue, la durée ou l'ordre du récit d'autre part. A ce propos on lira avec intérêt le tout récent article de Noëlle Batt *Complexité et complexification ; (quelques outils d'analyse et d'évaluation pour la littérature enfantine)* ⁽³⁾.

Il nous semble donc que, si l'on conserve l'idée d'activités à partir d'un livre unique, il en est de la littérature de jeunesse comme du reste : certaines oeuvres, parce qu'elles permettent une complexification des compétences spontanées des enfants, se prêtent à des travaux approfondis.

On peut également, sans abandonner l'idée précédente, introduire au même moment tout un réseau de livres qui agiront en résonances et qui feront l'objet d'activités différentes. Nous y reviendrons plus loin.

5) "Introduire plus de livres, d'accord ! Mais il faut quand même bien vérifier s'ils ont compris."

Citons là encore des phrases qui reviennent souvent :

"Si je ne donne pas de question de compréhension à faire à la maison, ils ne lisent pas le chapitre pour la fois d'après".

"Quand je donne des fiches de lecture à faire, il y en a qui se contentent de recopier le texte au dos du livre".

"Introduire plus de livres dans la classe, d'accord ; mais comment savoir s'ils les lisent vraiment ?"

"Si moi je n'ai pas lu tous les livres que je propose, comment pourrai-je vérifier qu'ils l'ont fait ?".

...

L'enseignant étant celui qui doit aider à mieux comprendre, doit bien sûr avoir d'abord compris lui-même et ensuite mettre en place dans la classe des outils qui aident l'élève lui-même dans cette voie ; la vérification de cette compréhension est la fin logique du processus. Sur ce rôle de l'enseignant formulé superficiellement, tout le monde semble d'accord. L'application de cette conception permet du reste de mieux comprendre à la fois les critiques dont la lecture suivie fait l'objet et les réticences dont il est fait état ici à engager d'autres pratiques.

Mais cet apparent accord sur l'importance de la compréhension est en fait source de redoutables malentendus dans les échanges de vues en cours de stage par exemple.

a) Sur le champ même de la compréhension.

Le fait même de se poser la question de ce qui fait l'intérêt d'un livre, amène à poser le problème de ce qu'il faudrait y comprendre. Or, on l'a vu plus haut en essayant de voir ce que recouvrait l'accusation de "simplisme", ce qui fait l'intérêt d'un livre apparaissait a contrario comme diversifié, voire contradictoire : les champs de questionnement le seront aussi.

b) Sur les outils permettant de vérifier cette compréhension :

Est-ce que ce sont des outils dont le but unique est une vérification ou un contrôle, comme les traditionnelles questions ouvertes par exemple (qui, que, quoi, où, comment, pourquoi...) ? S'agit-il d'outils mettant davantage l'élève en situation d'activité (par l'écriture, par l'aspect ludique...) ?

c) Sur le destinataire des réponses des élèves :

Est-ce uniquement le professeur ? L'ensemble des élèves de la classe ? Certains groupes de la classe ? D'autres classes ?...

Ajoutons que sur tous les points cités jusqu'à présent, l'initiateur est toujours l'adulte. N'est-il pas possible que ce soient les élèves qui interviennent sur ces problèmes ?

S'interroger sur ces quelques questions (parmi d'autres sûrement), nous semblait un préalable à la présentation de pistes de travail possibles dans une action de formation. Il est temps maintenant de détailler ces dernières.

NOTES

(1) Des Albums pleins d'idées". Bernadette Gromer. *Pratiques* n^o 47. La littérature de Jeunesse.

(2) Disponible auprès de Christian Poslaniec, chargé de mission PROMOLEJ (Promotion de la lecture des jeunes). Institut National de la Recherche Pédagogique. 29, rue d'Ulm, 75007 Paris.

(3) "Complexité et complexification" de Noëlle Batt in *La Revue des Livres pour Enfants* n^o 115-116, automne 1985. (Spécial "critique et littérature enfantine").