

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE : QUELS ENJEUX ?¹

Denis FABÉ
Collège de Provin

La littérature de jeunesse est enfin entrée dans l'école. Cela faisait longtemps que les maîtres du primaire l'avaient découverte. Quelques pionniers du collège, de plus en plus nombreux au fil des années, la présentaient à leurs élèves. Les revues pédagogiques à destination des professeurs publiaient des critiques d'ouvrages et relataient des expériences pédagogiques menées dans les classes. Mais aujourd'hui elle est désormais inscrite dans les programmes officiels et par là même entre dans les manuels.

Quoi de plus normal, serait-on tenté de dire.

Les textes publiés sont en effet riches et multiples. De l'album au roman, de la poésie pour grandir aux nouvelles à découvrir en passant bien sûr par les ouvrages documentaires, tous ces textes sont devenus un phénomène d'édition. La littérature de jeunesse a, peu à peu et tout naturellement, pris sa place dans la société. Elle est même servie par des écrivains reconnus et médiatiques comme Tournier, Pennac et Picouly. Elle a donc acquis une légitimité culturelle, et par là même économique qu'il est difficile de ne pas reconnaître.

Elle a bien sûr ses particularités.

Écrite pour un public déterminé mais aussi très divers, la littérature de jeunesse, si elle veut être lue, doit s'inventer une connivence avec ses lecteurs potentiels. Elle doit donc prendre en compte les besoins supposés de l'enfant lecteur, son imaginaire,

1. Cet article reprend le texte de la communication présentée au colloque « Enseigner le français avec ou sans manuel » qui a eu lieu à Saint Lô, les 24, 25, 26 octobre 1996.

son âge, ses goûts, ses intérêts ludiques dans son apprentissage de la vie. Et c'est ce qu'elle réussit parfois.

Mais ici, seuls sont évoqués ces enfants qui fréquentent les librairies et les bibliothèques.

Or, à l'école, et c'est un lieu commun, tous les enfants désormais devenus élèves, ne sont pas des privilégiés du livre. Dans les classes se côtoient des lecteurs certes, mais aussi des élèves pour qui le livre n'existe pas, des élèves en mal de lire, des élèves en apprentissage de lecture.

Parce qu'on est à l'école, il est en effet une loi qui veut que tous les élèves soient soumis à l'obligation du lire.

Quoi de plus naturel alors, pour un maître que de leur proposer des textes écrits pour eux ? Quoi de plus naturel encore, entre dix et douze ans, du CM² à la sixième, que de leur offrir des livres qui peut-être vont les intéresser ?

Les raisons tombent sous le sens : les titres de littérature de jeunesse sont variés. Leurs thèmes sont d'une telle diversité qu'il en est quelques-uns sans doute susceptibles de plaire à la plupart des élèves. On peut rire, se faire peur, s'attendrir, jouer et aller à l'aventure.

Ils permettent aussi de prendre en compte de façon positive l'hétérogénéité des classes. Il existe des textes courts et des textes longs. Certains sont faciles, très illustrés comme pour aider à leur découverte, d'autres plus austères et proches de la littérature dite officielle. Il y a aussi des textes qui posent des problèmes narratifs et qui permettent de comprendre comment s'écrit une histoire.

Et puis il y a tous ces textes pour grandir, ceux qui parlent de l'adolescence ou de l'école et qui tout à coup raccrochent la lecture à des préoccupations, des désirs ou des besoins d'enfance.

En fait, la littérature de jeunesse semble contenir des trésors dont l'école peut très vite s'emparer.

Mais à cette évidence l'institution scolaire oppose toute une série d'ambiguïtés dont la première est inscrite dans les instructions officielles.

Bernard Friot la dénonce quasiment dans un article de la revue *Pratiques*². Bien sûr, dit-il, « pour la première fois, les programmes emploient le terme de littérature de jeunesse, mais le plus important n'est pas là »³. En effet il est conseillé aux professeurs de sixième de faire découvrir le livre de jeunesse en proposant « au moins une lecture au cours de l'année »⁴. Et Bernard Friot de s'interroger : « Comment peut-on en effet approcher un domaine en lisant un seul ouvrage qui en relève ? »

On peut donc s'étonner au premier abord du peu de place que l'on accorde à ce domaine et du peu d'intérêt qu'il semble susciter.

2. Friot B. « La littérature de jeunesse au collège », *Pratiques* n° 88, Décembre 1995.

3. *Ibidem*, p. 11.

4. *Programmes*, p. 11.

D'ailleurs les manuels reprennent cette restriction, certes de façon moins abrupte mais tout aussi problématique. Dans l'introduction de l'un d'entre eux⁵, il est écrit ceci :

« Une large part est faite à la littérature de jeunesse, sous sa forme la plus sensible et la plus accessible aux jeunes lecteurs encore novices dans la lecture d'œuvres longues et complexes (...). »

Cette déclaration a de quoi rassurer : la littérature de jeunesse est réellement prise en compte. Mais dans le paragraphe suivant on peut lire :

« Mais les textes littéraires (qu'ils soient ou non pour la jeunesse, qu'ils soient français ou étrangers) occupent une place privilégiée et demeurent le socle des observations et des savoirs sur la langue. »

Une explication à la frilosité des nouveaux programmes semble être donnée ici : il y aurait d'un côté la littérature officielle et reconnue, celle qui ferait référence à une culture commune et universelle et de l'autre, un en deçà de la littérature, propre à l'enfance et de fait réservée à l'accompagnement des seuls novices encore en difficulté au collège. L'une ouvrirait au bien parler au bien écrire et au bien lire, l'autre ne serait qu'un moyen provisoire pour pouvoir atteindre ce bien parler, ce bien lire et ce bien écrire.

Mais cette distinction n'est pas aussi catégorique.

A l'école, un autre discours est tenu. Chez le même éditeur, mais cette fois dans l'introduction d'un manuel pour le cours moyen⁶, l'affichage est sensiblement différent.

« Des textes de lecture proposent des exemples d'utilisation des techniques d'écritures étudiées et réemployées. Ils sont, en majorité, d'auteurs contemporains, leurs thèmes sont actuels et répondent aux préoccupations des enfants d'aujourd'hui. C'est une entrée en " connivence " dans la littérature.

Il n'est pas prévu pour ces textes d'appareil didactique (...) voire de titre. Un questionnaire rapide incite à la prise de parole. C'est à chacun de compléter ses manques et de construire sa propre lecture. Il faut apprendre à entrer seul dans un livre. »

Ici, le discours est tout autre. « Connivence avec le livre et ses thèmes », « entrer dans un livre parce qu'il répond aux préoccupations des enfants d'aujourd'hui », ces affirmations pourraient définir une méthodologie de l'entrée en littérature de jeunesse.

Elles soulèvent pourtant une seconde série d'ambiguïtés, plus lourdes encore que la différence somme toute classique entre ce qui est littéraire et ce qui ne l'est pas.

A l'école, semble-t-il, l'acte de lire est encore l'objet d'un apprentissage. Il faut apprendre à se débrouiller avec un texte, à y prendre plaisir en se construisant des stratégies de lecteur.

5. *Lettres vives 6^e*, 1996, Hachette Education, p. 3.

6. *Au pied de la lettre*, CM, 1993, Hachette Education, p. 3.

Au collège, cet apprentissage doit être achevé, ou du moins en voie d'achèvement. De la lecture extensive, on passe au collège, à la lecture intensive c'est-à-dire au discours sur le texte. La littérature de jeunesse scolarisée obéit de fait à cette loi et comme le dit Bernard Friot : « C'est, de façon finalement décevante, la reconduction, appliquée à la littérature de jeunesse, d'une pratique bien instituée, à savoir la lecture suivie et dirigée »⁷.

Ce saut didactique – peut-on parler de rupture ? – que ces deux manuels illustrent opacifie jusqu'à le rendre incompréhensible le statut de la littérature de jeunesse. Est-elle littéraire ou pas ? Est-elle à lire ou à analyser ? Est-elle un support de savoir sur les textes, ou un simple outil d'aide pour ceux qui ne savent pas ? Est-elle enfin à enseigner ou simplement à proposer ? Est-elle un plaisir ou un travail ?

Et à nouveau l'observation des manuels, et plus particulièrement ceux en vigueur dans les collèges va illustrer ce balancement entre des options en apparence incompatibles.

Ici, apparemment, point d'unanimité. Les démarches des auteurs d'ouvrages scolaires sont parfois très diverses.

Pour les uns tout texte est lieu d'étude. Que ce soit pour Victor Hugo ou pour Pierre Gripari, la présentation de l'extrait s'organise toujours de la même façon : titre, chapeau de présentation, texte, éclaircissement de vocabulaire, et enfin questions de lecture.

Pour un extrait des *Misérables* on a posé celle-ci :

*Relevez tous les termes qui évoquent la lumière ; que peut signifier le passage de l'ombre à la lumière qui caractérise la scène ?*⁸

Pour Gripari, les auteurs d'un autre manuel proposent la recherche suivante :

*Relevez, dans l'ordre, les expressions qui qualifient la lumière. De la ligne 1 à 7, quelles transformations de la lumière Sadko perçoit-il ?*⁹

Ces deux questions visent des objectifs de savoir très proches et font référence à un même modèle d'analyse textuelle. De fait, elles ne proposent aucune distinction entre littérature de jeunesse et littérature classique.

D'autres diversifient les approches d'analyse¹⁰. Après un texte amorce, qu'il soit de littérature de jeunesse ou non, où seule est évaluée la compréhension du texte sous forme de QCM, le travail s'organise ensuite, sur d'autres extraits, de façon traditionnelle.

Un éditeur enfin sépare en deux volumes¹¹ les textes et l'appareil didactique qui l'accompagne. L'élève et le professeur peuvent alors choisir entre tous les types de lecture possibles au collège.

7. Friot B., Op. cit.

8. *Lettres Vives 6^e*, Hachette éducation, 1996.

9. *Littérature et expression 6^e*, Hachette éducation, 1996.

10. *Français Lectures et Expression 6^e*, Belin, 1996.

11. *En lisant, en écrivant 6^e*, Magnard collèges, 2 volumes, 1996.

Pourtant, le survol rapide de ces méthodologies ne parvient jamais à repérer une frontière clairement marquée entre textes appartenant à la culture scolaire et textes pour les jeunes. Tout semble se passer en effet comme si, en entrant à l'école, le livre de jeunesse se trouvait vampirisé par ces habitudes qui veulent que toute médiation entre texte et lecteur passe par un discours analytique sur l'oeuvre lue. Paradoxalement aussi, il revêt un statut de texte légitime puisqu' il est étudié, « disséqué avec la même joie sadique que suscite la mise en pièce d'un poème de Rimbaud » comme le dit Raoul Dubois¹².

Il n'y aurait donc plus aucun problème sinon celui que ne cesse de poser l'expression elle même de « littérature de jeunesse ». Les livres que l'on classe sous cette appellation sont des objets à lire certes, mais ils ont été écrits pour des enfants et ces enfants, même provisoirement devenus élèves, restent des lecteurs particuliers. Comment donc les prendre en compte dans la sphère scolaire ?

Le discours interprétatif centré sur l'oeuvre et sa compréhension occulte cette dimension. Il lui est difficile en effet de travailler à la fois sur le sens et sur la réception jubilatoire de l'enfant à la lecture d'une nouvelle de Roald Dahl par exemple.

Les pédagogues eux mêmes polémiquent à ce sujet.

Certains affirment haut et fort que la littérature de jeunesse est par essence une lecture du loisir et qu'elle ne doit pas, en entrant à l'école, perdre cette spécificité. Ainsi, rejettent-ils tout commentaire au profit d'une pédagogie où plaisir et désir seraient les maîtres mots. A la suite de Pennac, ils clament que le « verbe lire n'admet pas l'impératif » et que l'école tue la lecture. Il n'est donc plus question pour eux d'exiger, mais de partager un plaisir. Le professeur fort de cette conviction, devient alors, comme le dit Violaine Houdart « un passeur ou même un entremetteur, intermédiaire de jouissance, privilégiant la liberté des élèves, s'effaçant pour laisser place à un face à face entre le livre et le lecteur, fort comme une rencontre amoureuse »¹³.

Est proposé là comme un renversement didactique dont la littérature de jeunesse serait le point de départ. On quitterait le discours collectif de l'interprétation pour rejoindre la sphère intime du plaisir personnel, la littérature de jeunesse devenant alors le média privilégié et le maître un intermédiaire attentif.

On imagine aisément les réticences que ces démarches entraînent. Certes, le plaisir à l'école a toujours été en débat, mais est-ce vraiment prendre en compte l'élève que de le laisser seul face à son plaisir ? Comment pourra-t-il le communiquer, comment pourra-t-il se l'approprier si ce plaisir « varie selon l'individu, son histoire personnelle et culturelle »¹⁴ et s'il se situe dans un champ dont toute didactique du texte est exclue ? Il est dans notre tâche d'enseignant, bien sûr de prendre en compte

12. Dubois R. « De si loin... livres et lectures des jeunes », *Cahiers pédagogiques* n° 341.

13. Houdart V. « Accès au plaisir ou accès au sens ? » *Cahiers pédagogiques* n° 341.

14. Ibidem.

ce plaisir, mais il est plus important encore d'aider un élève à se construire une meilleure compréhension du monde.

Ainsi donc la littérature de jeunesse en classe n'en finit-elle plus d'être tiraillée entre des forces antagonistes. Immédiatement, il nous avait paru possible de croire qu'elle pouvait aider à mieux lire, sans doute parce qu'elle développait des thèmes proches de la culture des enfants. Mais son appartenance à deux mondes, celui du loisir et celui de l'apprentissage, et sa difficile reconnaissance en tant que littérature « pour savoir », déroutent un peu ceux qui veulent l'aborder en classe. La voilà même qui bouleverse nos représentations jusqu'à interroger le statut du maître de lecture.

Que faire donc, ou plutôt comment faire ?

Ici, Philippe Perrenoud peut nous aider à dépasser ces ambiguïtés. Dans son livre, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*¹⁵, il rapproche le travail du « maître acquis à une pédagogie active » du « bricolage intellectuel » que propose Lévi-Stauss pour analyser la pensée mythique. Pour le bricoleur, il est toujours question de « s'arranger avec les moyens du bord ». « Il fabrique à longueur d'année des activités, des situations d'apprentissage, des jeux, des problèmes, des projets » et ce, sans grand rapport avec des modèles en cours. Il s'agit, dans le cas du bricoleur plutôt d'un « ensemble à chaque instant fini d'outils et matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas sans rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais en est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures »¹⁶.

L'enseignement de la littérature de jeunesse lui, n'a pas besoin d'être détruit parce qu'il n'est pas tout à fait modélisé. Les démarches pédagogiques affichées dans les manuels ou revendiquées dans les revues militantes sont encore trop floues, ou du moins trop problématiques pour prétendre à un quelconque statut de modèle. L'enseignant qui découvre les livres de jeunesse et qui désire les proposer à ses élèves se retrouve au cœur d'une complexité que ni les instructions officielles ni les exemples pris çà et là ne peuvent débrouiller.

Il se doit donc de « bricoler », c'est-à-dire d'essayer de réunir ce qui en apparence est inconciliable : l'accès au plaisir et l'accès au sens.

Cette double exigence permettrait alors de laisser place, comme le demande Daniel Pennac, au « bovarysme », « cette satisfaction immédiate et exclusive de nos sensations » tout en revendiquant le devoir de « commentaire » sans qu'aucun savoir social sur la lecture ne serait possible.

15. Perrenoud Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'harmattan, 1994.

16. Lévy-Stauss C. *La pensée sauvage*, Plon, 1962. p. 28.

Et encore une fois Pennac va permettre ici de présenter un premier exemple de ce bricolage que Perrenoud nous a permis de définir.

La scène, se passe non pas en sixième, mais un an plus tard en fin d'année de cinquième. Le professeur¹⁷ qui a animé la séquence que je vais évoquer ici, a constaté que ses élèves avaient énormément de mal à lire. Non pas à cause de trop grosses difficultés, mais un texte un peu plus long qu'un extrait moyen de manuel les rebutait fortement. Ils levaient la tête, arrêtaient leur lecture, abandonnaient et cherchaient enfin un plus expert qu'eux « pour se faire raconter l'histoire ».

A cette première difficulté s'en rajoutait une autre, sans doute plus en lien avec les pratiques scolaires de la lecture.

Face à un texte, qu'il soit de jeunesse ou pas, ils restaient souvent silencieux et les quelques phrases entendues ressemblaient à « c'est bien » ou « c'est nul »... Seules les questions du professeur les lançaient dans un début de réflexion qui prenait vite la forme d'une explication de texte dirigée par un maître détenteur d'un savoir sur ce texte...

Donc, ma collègue a décidé de lire à voix haute, tout comme Pennac l'a fait avec le *Parfum, L'histoire de Monsieur Sommer*¹⁸ de Patrick Süskind. Ce court texte est un roman d'apprentissage où un enfant s'essaye à grandir, parfois dans des éclats de rire, parfois dans la douleur. Toute son histoire est traversée par un personnage énigmatique qui marche seul et qui semble vivre avec un lourd secret. L'enfant, fasciné par cet homme qui ne prononce qu'une seule phrase dans tout le roman, sera le témoin involontaire de sa fin tragique.

Ce récit bien que difficile et grave a permis au professeur d'observer sa classe. Certains, malgré quelques réticences en tout début de lecture se sont pris aux mots, d'autres ont semblé si passionnés qu'ils ont demandé à relire tout seul ce livre.

Mais le travail de ma collègue est allé un peu plus loin que la simple théâtralisation du texte.

La qualité du récit et l'intérêt apparent de ses élèves l'ont poussée à bricoler. Elle a donc tout simplement reproduit sur des cartons les illustrations de Sempé et les a installées dans la classe. Elle a donné enfin cette consigne :

« Choisissez parmi ces illustrations celle qui vous paraît le mieux rendre compte de l'histoire que vous avez entendue. »

Les élèves ont donc choisi des images très différentes les unes des autres. C'est à cela que s'attendait le professeur. Bien sûr elle-même avait choisi, inconsciemment peut être, l'illustration qu'elle considérait comme particulièrement symbolique du texte. Mais, dès le départ, elle avait décidé de taire son choix et de tout accepter. En cela, elle est d'accord avec Christian Poslaniec¹⁹, pour qui « Lire est un acte individuel qui échappe à toute généralisation. En effet, l'expérience singulière qui se passe entre

17. Ce professeur n'est autre que Séverine Suffys. Elle m'a prêté son travail, je l'en remercie.

18. Süskind P. *L'histoire de Monsieur Sommer*, illustrations de Sempé, Lecture Junior, Gallimard jeunesse.

19. Poslaniec C. *Donner le goût de lire*, Editions du Sorbier.

le texte et le lecteur, et qui donne un sens particulier au texte pour ce lecteur particulier n'est pas exactement le même pour un lecteur différent ».

Collectivement ensuite, les élèves ont discuté sur leurs choix.

Je donnerai ici trois exemples des justifications que les élèves ont émises.

– Moi, j'ai choisi l'image où le héros fait du vélo. Ça me rappelle quand j'ai appris à en faire, et je me suis posé les mêmes questions que lui...

– Moi j'ai choisi l'image où l'enfant est en haut de l'arbre et qu'il a envie qu'on le laisse tranquille... Il en a marre de la prof. de piano, du vélo, de la fille qui ne veut pas de lui. Il dit même, je crois, qu'il voudrait être plus grand. Le livre, il raconte un peu ça.

– J'ai choisi l'image de l'enfant en haut du sapin. Le sapin est très grand et l'enfant est tout petit. Cette image illustre bien l'histoire parce que tous ses efforts n'aboutissent qu'à des échecs. A chaque fois qu'il essaie des choses, ça tombe à l'eau. Le seul coin où il se sent bien, c'est dans son arbre. D'ailleurs, il comprend Monsieur Sommer qui veut qu'on le laisse tranquille. Il le laisse se suicider dans le lac. Ils sont pareils.

Ces trois analyses sont de nature très différente et il serait intéressant de les commenter. Mais la situation didactique mise en place par le maître semble plus riche encore.

En effet, à partir d'un support presque anodin, les élèves ont été amenés à faire un retour réflexif sur leur écoute. Ils ont dit leur conviction tout en montrant comment ils comprenaient ce texte. Ensuite, collectivement, ils ont échangé et parfois modifié leur premier choix.

En provoquant cette situation de parole où tout était possible – il n'y avait pas de réponse juste attendue – le maître a permis à la classe de se construire un « réel » discours sur le texte où se sont trouvés mêlés l'envie de dire sa vie à travers le livre, et déjà, ce que Violaine Houdart appelle : « le plaisir du commentaire ». Ce ne pourrait être là qu'une simple photographie d'une classe et de son hétérogénéité. On est encore loin en effet, dans ces paroles brutes où se disent des sentiments de lecteurs, de la lecture critique attendue par l'institution. Pourtant des savoirs sont nés de cette confrontation d'idées très hétérogènes.

Le premier est rassurant. L'élève a enfin découvert que tout discours sur le texte était légitime et qu'il n'avait pas à être refusé.

Les autres savoirs relèvent plus de la didactique et de la pédagogie.

En écoutant ses camarades, l'élève s'est rendu compte que les discours variaient selon les individus et qu'il n'existait pas d'interprétation unique et figée. Il a pu comprendre aussi que toutes ces paroles lui permettaient de mieux lire parce qu'elles lui offraient des points de vue différents.

Il a pu enfin mieux se représenter ce travail scolaire d'explication qui est fait à la fois d'intuition personnelle et de savoirs sur les textes, savoirs qui peuvent venir du maître certes mais aussi de ceux qui, comme lui, apprennent en classe.

Cette démarche dont le professeur est presque absent redéfinit, à travers une situation didactique complètement bricolée, voire «nulle » comme le dit Séverine Suffys²⁰, un nouveau partage des rôles et redonne une vraie place à l'élève et à ce qu'il sait de sa lecture. C'est à partir de cette situation que tout va se construire et il ne peut plus être question désormais de systématiquement proposer à l'élève des questionnaires préétablis par un expert ou déjà écrits dans un manuel. Tout se passe en fait dans une situation donnée, à un moment donné, avec des élèves précis.

On pourrait nous rétorquer que ce type de démarche n'est valable que pour la littérature de jeunesse.

Certes, les livres sont souvent illustrés et pour *L'histoire de Monsieur Sommer*, le travail n'aurait pu se faire sans les dessins de Sempé. Ce n'est là qu'un problème d'édition et l'on pourrait imaginer un dispositif semblable mené autour d'un auteur du patrimoine.

Mais la littérature de jeunesse a d'autres atouts qu'une relecture rapide des paroles d'élèves commentant Süskind permet d'entrevoir.

Ces petits lecteurs qu'ils soient experts ou non, ont été sensibles aux problèmes de ce jeune garçon en mal de vie. Ils se sont reconnus en lui et cela les a sans doute aidés à écouter.

On voit tout de suite le danger qui se profile au détour de cette affirmation. Doit-on toujours donner aux élèves des textes qui leur plaisent au risque d'être démagogique ? C'est là l'argument majeur des détracteurs de la scolarisation des livres pour enfants et il pourrait être imparable si l'on restait dans une pure logique de lecture loisir.

Il est vrai, la littérature de jeunesse dit quelque chose de l'enfance et par là même, cherche à séduire son public. Mais la séduction n'empêche pas le devoir d'exigence. Süskind a écrit un roman qui est loin d'être facile. L'action y est sans cesse ralentie par de longs passages descriptifs que les élèves trouvent d'ordinaire ennuyeux. L'histoire se passe dans un univers social qui leur est généralement étranger. Pourtant, les thèmes que l'auteur du *Parfum* y développe, ont accroché l'écoute des élèves.

Cette connivence essentielle est sans doute une chance que le pédagogue doit saisir, non pas comme un renoncement ou un pis-aller, mais comme une aide à l'entrée dans le texte et un support d'apprentissage. La littérature de jeunesse n'aura de légitimité scolaire que si elle se situe dans le champ du savoir, pose des questions de savoir, et dit quelque chose de la littérature en général.

Au maître donc de bricoler avec toutes ces contraintes. Qu'il soit au collège ou à l'école, il doit prendre en compte la spécificité et les goûts de sa classe, l'originalité de la littérature de jeunesse, les objectifs de lecture qu'il se donne et le besoin de lire qu'il cherche à faire naître. Et il ne suffit pas de proposer un texte intéressant pour que les élèves acquièrent un quelconque savoir sur ce texte.

20. Suffys S. « Notes pour un retour réflexif sur quelques exercices... » *Recherches* n° 24.

Il est par exemple, une question traditionnelle que tous les maîtres posent après une première lecture : « Qui est le narrateur ? » ou « qui raconte ? ». Les affirmations des élèves sont souvent déroutantes. A cette question posée sur une nouvelle de Bernard Friot²¹ écrite à la première personne, j'ai entendu Bernard Friot, Milan, Zanzibar, mon nom et bien sûr, la bonne réponse. Il n'y a là rien que de très classique et tous les professeurs ont eu un jour à faire face à ces erreurs presque banales. Sont-elles dues à une mauvaise connaissance des différences entre auteur et narrateur ? Le diagnostic serait trop évident.

En fait ces questions d'observation de texte que le maître propose, semblent, surtout pour les élèves en difficulté, presque incongrues. Elles viennent d'un ailleurs, d'un monde de l'expertise d'où l'apprenti-lecteur est absent. Elles ne peuvent donc prétendre interroger l'acte de lecture lui-même puisqu'elles visent à repérer chez l'élève un savoir métatextuel qu'il aurait déjà construit. Et comme il faut répondre, l'élève répond.

Il est donc nécessaire pour l'enseignant, de faire en sorte que la question du narrateur devienne un vrai problème de lecture à résoudre, en cela la littérature de jeunesse peut l'aider.

D'abord, parce que les livres pour les jeunes sont friands de narrateurs bizarres.

Dans la nouvelle *De fauteuil en déduction* de George Langelaan²² le narrateur est un chien témoin d'un enlèvement. Tout l'intérêt du récit réside dans cette ambiguïté du « je » qui ne sera levée que dans les toutes dernières lignes du texte. Parfois la surprise finale provoque la réaction amusée des lecteurs, parfois aussi cela ne suffit pas. Malgré le coup de théâtre de la dernière ligne et le jeu un peu appuyé de l'auteur, certains passent tout simplement « à côté du problème ».

Le maître doit alors construire une séquence où chacun devra obligatoirement se confronter à cette difficulté.

Si l'enseignant veut se taire, c'est-à-dire refuser le savoir imposé au profit du savoir recherché, il peut alors supprimer cette fin, ou en effacer quelques mots, et demander aux élèves, seuls ou en groupe, de l'inventer. Il peut aussi écrire plusieurs fins²³ et demander de choisir celle qui semble la plus pertinente en justifiant son choix...

Encore une fois, la notion de narrateur naîtra de la recherche et de la discussion collective autour d'un texte rendu presque monstrueux à force de manipulation.

Ce ne sont là que deux exemples, mais ils montrent qu'une nouvelle écrite pour des enfants peut, à travers un dispositif plutôt ludique, proposer une mise en acte d'un savoir sur ce texte.

21. Friot B. « La chose », *Histoires Pressées*, Milan Zanzibar.

22. Langelaan G. « De fauteuil en déduction », dans *Contes et nouvelles* choisis par J. Gouttenoire, Hachette, 1982.

23. A la façon de Gianni Rodari, dans *Histoires à la courte paille*, Livre de poche Jeunesse.

D'autres manipulations sont possibles, à la fois sur des faits de langue, de narration ou de fiction : réécritures de nouvelles, textes lacunaires, texte farcis : la liste des bricolages est trop connue pour être explicitée ici.

D'ailleurs les auteurs eux mêmes en présentent quelques exemples : Yack Rivais, Bernard Friot, Marcello Argilli, Pef, Rodari, écrivent des histoires que l'on qualifierait presque de didactiques tant elles posent des questions ludiques sur le savoir lire.

Il est peut-être nécessaire ici de dire que ces modèles pédagogiques peuvent devenir très vite de simples outils d'animation. Ils pourraient, à terme, remplacer les questions de lecture expliquée souvent perçues comme répétitives et peu pertinentes. Ils risquent alors, comme ces QCM ou ces questionnaires que l'on dénonce, de lasser et de se vider de leur sens. Pour garder un peu de leur efficacité, ils doivent toujours être bricolés au coeur d'une triple rencontre entre un texte, un problème d'élève et un savoir à acquérir.

Toutes ces démarches donnent au maître un rôle nouveau qui, il est vrai, l'éloignent du manuel de lecture. Très matériellement d'abord, elles l'obligent à des caviardages, à des découpages qu'il est impossible de faire sur un manuel d'école ou de collège.

Mais là n'est pas le problème majeur. Cet abandon progressif du livre de lecture au profit d'outils privés construits pour une situation particulière a sans doute des raisons plus éthiques.

Un manuel est écrit pour le plus grand nombre, c'est une donnée économique. On ne peut donc faire grief à leurs auteurs de ne pas prendre en compte toutes les particularités de nos élèves particuliers.

Un manuel obéit aussi aux instructions officielles, et les instructions officielles, particulièrement celles du collège, n'accordent qu'une toute petite place à la littérature de jeunesse.

Certains ouvrages lui ont ouvert largement leurs pages, mais sous une forme presque assagie. Très souvent en effet, les textes de jeunesse sont accompagnés d'un appareil didactique qui, au même titre que les *Fables* de La Fontaine ou *l'Illiade* d'Homère, leur confèrent un statut d'oeuvre à étudier. Cette reconnaissance n'est pas à déplorer, bien au contraire.

Mais en entrant au CM² ou en sixième, la littérature de jeunesse semble avoir perdu un peu de sa fonction jubilatoire qu'elle avait par nature.

Sans doute parce que son lectorat a changé. On est passé de l'enfant à l'élève, du lecteur libre de lire ou de ne pas lire au lecteur qui doit apprendre à entrer en littérature.

Sans doute aussi parce que son statut a changé. On est passé d'une lecture loisir à une lecture pour apprendre.

Que doit donc faire le maître en face de cet objet bizarre, source de toutes les réticences ?

Il peut bien sûr, proposer les livres de Sempé ou de Marie-Aude Murail comme autant de ponts tendus entre petite et grande littérature. L'élève les franchirait progressivement pour commencer à Pef et terminer à Honoré de Balzac.

Le pari est somme toute risqué, surtout si ces premiers livres sont considérés par l'enseignant comme une littérature « par défaut ».

Mais si, à l'opposé, le maître pense que la littérature de jeunesse peut aider l'élève à se construire des savoirs sur la lecture, que grâce à la proximité entre texte et lecteur, un vrai savoir métatextuel est possible, le pari vaut d'être tenté. « La question n'est donc pas, comme le dit Violaine Houdart²⁴, de supprimer le travail sur le texte », au profit du seul plaisir, « mais de réfléchir aux conditions qui rendent ce travail pertinent et intéressant pour les élèves ». Le professeur bricoleur est donc à la recherche de cette pertinence en essayant, somme toute, de garder le plaisir de lire « comme point de mire invisible » de son enseignement²⁵.

24. op. cit.

25. op. cit.