
La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution

Histoire d'une légitimation



Max Butlen © C. R.

Il me revient de traiter la question de l'évolution de la place de la littérature de jeunesse à l'école ces trente dernières années. À vrai dire, j'ai pensé nécessaire de prendre parfois un peu plus de recul afin de mieux comprendre et de mieux apprécier des transformations importantes et profondes et notamment celles, très spectaculaires, que l'on a pu observer

depuis que, en 2002, la littérature de jeunesse est entrée dans les programmes officiels de l'école primaire.

Pour comprendre les raisons de cette légitimation, je prendrai en compte cinq facteurs explicatifs qui renvoient à l'histoire de la lecture à l'école, aux transformations sociales qui ont affecté le système éducatif, à des pressions externes et internes, aux modifications des programmes scolaires officiels. Cet examen me conduira à apprécier les perspectives en 2008.

Une présence constante et une tradition d'encadrement

Il faut tout d'abord remarquer que la littérature (y compris la littérature de jeunesse) a été présente dans les classes bien avant la publication des programmes de 2002. De nombreux enseignants n'ont pas attendu les

prescriptions officielles pour lire et faire lire des albums, des contes, des fables, des petits romans... De fait, la présence de la littérature est une constante de la vie scolaire.

Nos grands-parents, nos parents, nous-mêmes, nous avons tous été confrontés très tôt à des textes du patrimoine littéraire, à des morceaux choisis. Chacun se souvient très certainement d'une découverte précoce de poèmes de La Fontaine ou de Victor Hugo. Certains textes relevant du domaine de l'enfance – y compris des textes longs – étaient travaillés en classe de longue date. Ils sont devenus

parfois des best-sellers scolaires. Bien avant *Harry Potter*. *Le Tour de la France par deux enfants*, rédigé par Augustine Fouillée sous le pseudonyme de G. Bruno, a été publié par les éditions Belin en 1877. Qu'on s'imagine : il s'en est vendu sept millions d'exemplaires avant 1914!

Quand on examine l'histoire de la littérature de jeunesse, on constate que littérature et pédagogie forment bien un couple... pour le meilleur et pour le pire, un couple inséparable, mais, disons-le d'emblée, ce couple a une histoire très agitée.

Au XVI^e siècle déjà, la qualité et la quantité des livres à faire lire aux enfants font débat, de même que le degré d'adaptation des textes au jeune public. Érasme, par exemple, dénonce l'abêtissement qui règne dans l'éducation. Il suggère de faire apprendre aux enfants des fables dont le jeune se souviendra d'autant mieux « *si tout ce que raconte l'histoire lui est montré sur l'image* ».

Cette idée sera approfondie ultérieurement par Comenius qui préconise une pédagogie de la lecture étayée par l'utilisation d'images et de jeux. Ainsi les humanistes se préoccupent-ils avec beaucoup d'attention du contenu de la littérature adressée par les adultes à la jeunesse.

Rabelais ridiculise l'éducation livresque qui abrutit Gargantua à tel point qu'il en « *devenait fou, mais, tout rêveux et rassoté* ».



« *Le Tour de la France par deux enfants. Livre de lecture courante* », par G. Bruno, Librairie classique Eugène Belin

Montaigne, quant à lui, introduit un autre type de discours, bien différent d'ailleurs, et qui révèle un autre point de vue. Il se félicite d'avoir pris goût aux livres avec Ovide et les Anciens plutôt qu'avec « *des Lancelot du lac, des Amadis, des Huon de Bordeaux, et tel fatras de livres à quoi l'enfance s'amuse* ». En tout cas, c'est ce qui aurait évité à l'auteur des *Essais* de ne « *rapporter du collègue que la haine des livres, comme fait quasi toute notre noblesse* ». On le voit, déjà, l'école était mise en cause. On perçoit dans cette attaque une tout autre critique qui conserve, aujourd'hui encore, une forte actualité.

Ainsi, depuis des siècles, l'offre littéraire a posé problème en raison, d'une part, de la volonté d'instruire, d'autre part, de la volonté de plaire, mais aussi en raison d'une tradition d'encadrement aussi constante que constamment interrogée.

À cet égard, j'ai trouvé au Brésil une image qui reflète de manière idéale-typique la tradition éducative d'encadrement des lectures et l'ère

des pratiques sociales de la lecture intensive. La représentation donne à voir les gestes de *Santa Ana professorando*. Elle illustre remarquablement la tradition d'encadrement des lectures qui, bien avant celle de l'école, était celle de l'Église.

Santa Ana apprend à lire à sa fille, Marie, la future mère du Christ. Elle lui apprend tout à la fois comment lire, ce qu'il faut lire et... ce qu'il faut croire. Dans ce triple objectif, elle accompagne et guide l'apprentissage avec la plus grande attention, comme le feront pendant des générations tant de clercs et de catéchumènes.

Cet encadrement vigilant des néophytes n'est pas une singularité de l'Église catholique, on le retrouve dans d'autres confessions, dans les temples, les synagogues, les mosquées. Dans tous les cas, la formation du lecteur se fait sous surveillance.

L'école, lorsqu'elle se généralise, s'inscrit dans cette tradition, sans remise en cause fondamentale. Longtemps, ses maîtres ont dirigé et encadré les apprentissages et les



Sainte Anne, bois polychrome, Portugal, XVIII^e siècle © D. R.

manières de lire des publics en proposant, eux aussi, des lectures lentes, collectives, à haute voix, centrées sur un corpus limité de textes. Longtemps les enseignants ont éclairé, expliqué les textes, les classiques scolaires ou les œuvres patrimoniales, pour conduire leurs élèves vers la « bonne » interprétation, c'est-à-dire vers *leur* interprétation, tout comme les religieux conduisaient les fidèles vers l'interprétation qu'ils jugeaient correcte des textes sacrés. Et longtemps aussi, tout comme l'homme d'Église, l'instituteur n'apprécie guère que ses élèves lisent et interprètent de manière trop autonome. C'est ce que montrent fort bien Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard dans leur étude des *Discours sur la lecture* (Fayard, 2000).

La littérature offre de nombreux témoignages de cette tradition d'encadrement et, au-delà, d'une méfiance à l'égard des lectures autonomes, jugées souvent dangereuses pour le gros des élèves, lorsqu'elles n'étaient pas dirigées ou conseillées par le maître. Indiscutablement, le maître apprend à lire, mais il surveille ses lecteurs (tout comme les parents et, plus généralement, les éducateurs), ce dont témoignent nombre de récits, d'autobiographies, de mémoires.

On peut penser notamment à *Une soupe aux herbes sauvages*, d'Émilie Carles (Robert Laffont, 1999). Dans une scène étonnante de cet ouvrage, on voit la petite fille lire avec passion dans la cour, pendant la récréation.

L'instituteur arrive et lui arrache le livre. Il ne veut pas qu'elle lise hors du temps de lecture scolaire. Il pense qu'elle ferait bien mieux de s'amuser. La méfiance de cet instituteur, même si elle apparaît quelque peu caricaturale, reflète assez bien la méfiance du corps social à l'égard de la lecture. Méfiance, mais aussi parfois rejet, comme en témoigne, dans *Le Rouge et le Noir*, la scène célèbre au cours de laquelle Julien Sorel lit au lieu de surveiller les machines et est giflé violemment par son père.

Lire, dans le système de référence ordinaire, est perte de temps et d'argent, « cela ne rapporte pas ». Ajoutons que le contrôle des lectures par des experts institutionnels – clercs et laïcs – apparaît comme une garantie contre les vagabondages incontrôlés des lecteurs hors des parcours balisés.

Changement de paradigme avec la massification des publics

De telles situations sont devenues presque incompréhensibles aujourd'hui, si ce n'est révoltantes. La préoccupation dominante, l'obsession, c'est bien plutôt, au contraire, de « les faire lire, peu importe quoi à la limite, pourvu qu'ils lisent », comme le soupirent de nombreux éducateurs et enseignants. De là, une double injonction moderne, tout aussi déroutante pour les élèves, puisqu'ils

sont sommés non seulement de lire, mais aussi d'éprouver, de surcroît, le plaisir de lire!

Ce changement de paradigme correspond à une mutation des pratiques sociales de la lecture. Au XIX^e et au XX^e siècles, la pratique de lecture, autrefois réservée à une élite, se généralise. Elle se banalise en même temps que la culture de l'écrit fait de plus en plus partie de la vie ordinaire d'un nombre sans cesse croissant de citoyens. Les techniques de production et de reproduction des textes connaissent des progrès spectaculaires. Les écrits envahissent la vie quotidienne des peuples. Les actes de lecture se multiplient. Le livre, produit culturel autrefois sacré, protégé et rare, devient ordinaire; il se transforme en livre de poche.

Les publics scolaires, eux aussi, se transforment profondément. En nombre sans cesse croissant avec la prolongation de la scolarité obligatoire à quatorze ans, puis à seize ans, des élèves aux profils inconnus entrent au collège, puis progressivement au lycée et même à l'université. Leur rapport à la lecture, à la culture légitime, est loin de celui des «héritiers» qui fréquentaient autrefois les classes des lycées.

Voilà l'une des raisons pour lesquelles l'école, d'abord avec réticence, est contrainte à s'interroger sur ses pratiques en matière de formation des lecteurs et à réviser son offre de lecture. Au total, la massification des

publics pose des questions nouvelles au système éducatif qui, aujourd'hui encore, continue à chercher des réponses adéquates pour que cette massification s'accompagne d'une véritable démocratisation. Pour autant, l'évolution du système éducatif n'est en rien spontanée, elle se réalise sous la pression de critiques et sous des influences externes et internes.

L'école évolue sous des influences externes

L'école fait l'objet de critiques de la part de ses partenaires culturels: bibliothécaires, éditeurs, auteurs, responsables institutionnels... Dans les années 1960 et 1970, les bibliothécaires jeunesse les plus innovants construisent une autre offre de lecture dans des bibliothèques particulièrement dynamiques. Ils reprennent et repensent le modèle des bibliothèques de l'Heure joyeuse, qui date de 1924, mais ne s'est pas encore vraiment répandu. Ils s'emploient à l'enrichir et à l'actualiser en fonction des publics nouveaux qui entrent massivement à l'école comme dans les bibliothèques.

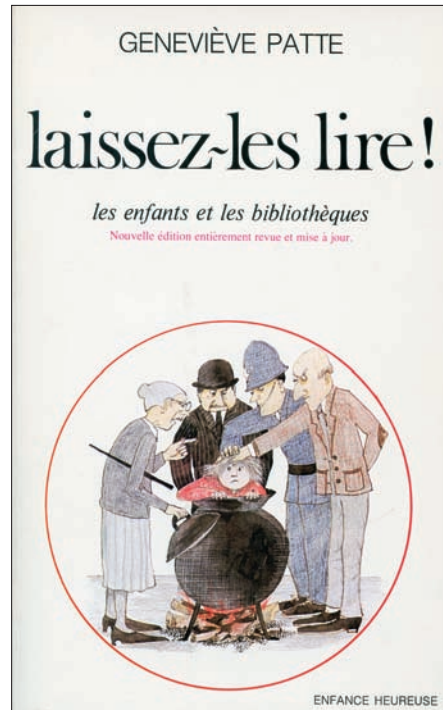
Ces professionnels s'interrogent sur les pratiques scolaires d'apprentissage de la lecture et sur les démarches d'imposition en usage dans le système éducatif. Ils expriment des doutes, répétés, quant à l'efficacité des enseignants

en matière de formation de lecteurs, doutes qui se traduisent dans leurs interventions, dans leurs écrits. Geneviève Patte, dans un essai fameux au titre significatif, s'exclame : *Laissez-les lire*¹ !

La première de couverture (ci-contre) donne à penser, par métaphore, qu'il se pourrait bien que ce soit, pour une part, les comportements éducatifs erronés des adultes qui les en empêcheraient. En 1979, lors d'un colloque ayant pour objectif de revoir les bases de l'apprentissage de la lecture, Geneviève Patte s'interroge : « *Les enseignants ont-ils vraiment les moyens de faire accéder les enfants à une culture et à une lecture personnelles ? [...] Souvent les enfants se découragent et se détournent de la lecture, parce que, pour eux, le premier apprentissage a été difficile et associé à des pratiques peu stimulantes qui ne les concernent pas.* »

Voilà qui est dit avec tact, mais ce que Geneviève Patte exprime avec diplomatie a souvent été dit plus carrément car c'est précisément sur l'offre et les manières d'offrir à lire qu'a porté, et que porte encore, le débat entre bibliothécaires et enseignants, tout comme entre acteurs du monde de la culture et pédagogues. Les critiques des premiers, leurs appels à l'évolution des pratiques et des mentalités chez les seconds sont répétés, systématiques. Une des lignes

1. Éditions ouvrières, première édition en 1979.



majeures de partage s'est affirmée dans l'opposition entre les objectifs d'apprentissage scolaires, réputés demander des efforts, des contraintes, du déplaisir, et la pratique culturelle de la lecture, associée par les partenaires de l'école au plaisir, à la liberté. En somme, pendant des années, de nombreux acteurs vivent sur la conviction qu'il y aurait d'un côté (celui de la classe) la pénible contrainte et, de l'autre (celui de la bibliothèque), la jouissance de la lecture.

Par ailleurs, dans les années 1970 et 1980, de nombreux rapports appellent des changements rapides dans l'offre scolaire de lecture. Presque tous leurs auteurs s'interrogent sur la

capacité de l'école à faire connaître aux jeunes le plaisir de lire.

En 1975, le rapport Granet indique que le but à atteindre, qui est « *l'intelligence et le plaisir de la lecture, appelle deux séries d'efforts contradictoires : d'une part une intégration plus complète de la lecture dans la pédagogie, d'autre part la déscolarisation du livre. En effet, si l'on doit apprendre la lecture, on doit en même temps oublier qu'elle est un exercice. Il faut qu'elle se trouve comme naturellement dissociée des notions de peine et de contrainte pour être peu à peu associée aux notions de liberté, d'aventure personnelle et de détente²* ».

Déscolarisation, le mot est lâché : il aura la fortune que l'on sait, le système éducatif est invité à entreprendre la déscolarisation de la lecture !

En 1981, puis en 1989, les rapports Pingaud vont plus loin encore dans la critique des pratiques scolaires. Bernard Pingaud est un écrivain auquel Jack Lang a confié une mission visant à définir une politique de lecture pour la France. Son rapport, sur lequel la gauche fonde sa politique de lecture, est encore plus accablant pour l'école :

« *Au lieu de former les jeunes à l'utilisation du livre, du document, au lieu de les initier au plaisir de la lecture, l'école aurait tendance, dans bien des cas, à les en*

détourner³. » On ne saurait être plus clair. Et l'auteur de souligner les carences dans les domaines de l'apprentissage de la lecture, des bibliothèques scolaires et de l'enseignement de la littérature. L'enseignement de la littérature fait même l'objet d'un réquisitoire de trois pages (pp. 201-203) : la culture scolaire resterait une culture académique qui ignorerait les textes contemporains, développerait des rituels de vénération des classiques, privilégierait les savoirs d'une élite, travaillerait sur des textes morcelés, séparerait pratiques de lecture et pratiques d'écriture en faisant fi des pratiques sociales réelles. En conclusion, l'Éducation nationale est vivement exhortée à changer.

Toutefois, l'évolution du monde scolaire par rapport à la littérature de jeunesse ne résulte pas seulement de pressions extérieures.

Des influences internes

À sa manière, l'école s'efforce de s'adapter à la nouvelle donne et c'est aussi sous l'effet d'influences internes qu'elle entame un processus d'adaptation de l'offre de lecture. Parmi les facteurs intrinsèques de changement, il faut d'abord citer l'évolution des pratiques de classe. Sur le terrain, et

2. Paul Granet, *Rapport au Premier ministre, Pour une politique du livre*, 1975, p. 87.

3. Bernard Pingaud, Jean-Claude Barreau, *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, Dalloz, 1982, p. 191.

notamment dans le premier degré, beaucoup d'enseignants s'emparent des livres créés par des éditeurs jeunesse, dont certains sont particulièrement créatifs, dynamiques, novateurs et productifs. L'«Heure du conte», qui s'est généralisée en bibliothèque municipale, est transposée dans l'Éducation nationale et devient l'heure de la lecture magistrale, le moment de l'histoire, les maîtres s'appuyant souvent sur ces publications nouvelles.

Un deuxième facteur d'évolution résulte de la naissance, au sein du système éducatif, à partir des années 1980, d'une culture de l'évaluation. En 1979, Claude Seibel lance les premières «évaluations de cohortes de lecteurs». À la fin des années 1980 et au début des années 1990, on voit apparaître les évaluations nationales CE2/sixième. Que révèlent-elles de manière répétée? Un constat: d'année en année, les résultats signalent de lourds problèmes de lecture et de compréhension chez environ quinze pour cent de la population scolaire au terme de la scolarité primaire. Les responsables institutionnels examinent ces résultats et s'emploient à en tirer des conclusions, d'autant que la France a découvert avec émotion le scandale de l'illettrisme (1984).

Ces dernières années, les *évaluations* internationales PIRLS et PISA ont encore aggravé le constat en relevant certaines faiblesses inquiétantes et assez massivement caractéristiques des élèves français. Qu'ils soient âgés

de onze ou quinze ans, nos jeunes élèves se révèlent peu préparés à réagir personnellement face aux textes qui leur sont donnés à lire et à interpréter. «*Les items exigeant des réponses construites dans le cadre des compétences "réagir" et "interpréter", ainsi que certains questionnaires à choix multiples, révèlent des difficultés éprouvées par les élèves français.*» Ils «*obtiennent aux questions ouvertes exigeant des réponses construites des scores globalement inférieurs à ceux de leurs camarades de l'OCDE⁴.*»

Les évaluations PIRLS ont également permis de faire ce constat.

De telles données invitent à interroger les rapports pédagogiques dominants au sein de la classe. Elles révèlent en effet un manque de confiance⁵ de nos élèves, leur peur d'être pénalisés pour des erreurs dès lors qu'ils n'expriment pas la réponse

4. «Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale. Premiers résultats de l'enquête PISA 2000», *Les Dossiers*, n° 137, novembre 2002, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (MJENR), direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), pp. 57 et 79.

5. Le manque de confiance en soi des élèves français, dont on a fait plus haut l'hypothèse qu'il avait une influence sur leurs absences de réponse, se confirme ici. Marc Colmant et Aude Mulliez, *Les élèves de CM1, premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture (PIRLS)*, DPD D1.

ou le point de vue qu'ils imaginent attendus d'eux. Ils peinent aussi à exprimer leur interprétation personnelle. Beaucoup préfèrent se taire plutôt que de risquer de répondre faux. Une autre relation pédagogique apparaît nécessaire, celle peut-être pour laquelle militent depuis des années les mouvements pédagogiques.

Autre facteur d'évolution, les mouvements pédagogiques

Les idées novatrices portées par les mouvements pédagogiques constituent un important moteur d'évolution⁶ au sein du système éducatif. Ces mouvements pédagogiques s'allient volontiers, d'ailleurs, avec les bibliothécaires, les créateurs, les éditeurs, les auteurs, les illustrateurs, pour rénover l'offre et proposer de nouveaux espaces de lecture et d'apprentissage. Ainsi apparaissent les bibliothèques scolaires, les BCD de l'école primaire inventées par ces partenaires réunis au sein d'une association culturelle et pédagogique⁷, mais aussi les centres

de documentation et d'information (CDI) dans les collèges et lycées, deux structures grâce auxquelles la littérature de jeunesse commence à entrer massivement dans les établissements, de la maternelle au lycée.

L'apport de la recherche

À partir des années 1970-1980, toutes les disciplines des sciences humaines s'intéressent à la lecture. On connaît dès lors mieux la psychologie des lecteurs, la sociologie de la lecture, les théories de la littérature. On s'intéresse à la réception, à l'esthétique de la réception. Les travaux sur les médiations se développent. Timidement, les universités ouvrent des unités d'enseignement sur la littérature de jeunesse. L'idée qu'une pédagogie de la compréhension et de l'interprétation est non seulement possible mais nécessaire s'impose, et l'on découvre que la lecture de la littérature de jeunesse offre à ces démarches un formidable champ d'application et d'investigation. Les résultats de cet ensemble de travaux sont peu à peu pris en compte dans les formations, dans les pratiques et dans les instructions officielles. Le ministère de l'Éducation nationale, dès 1979⁸, entreprend un effort

6. Mouvement Freinet (ICEM), GFEN, AFL, Francs camarades, Ligue de l'enseignement...

7. L'expérimentation des bibliothèques centres documentaires a été réalisée et suivie par l'ADACES, qui rassemblait des bibliothécaires de « La Joie par les livres » et des chercheurs de l'INRP.

8. Premier grand colloque organisé par la Direction des écoles sur l'apprentissage de la lecture (ministère Beullac).

considérable d'adaptation et s'emploie à impulser des changements après avoir enregistré critiques et propositions.

Évolution des instructions et des corpus

Quelques dates importantes permettent de jalonner les transformations de l'offre au sein du système scolaire :

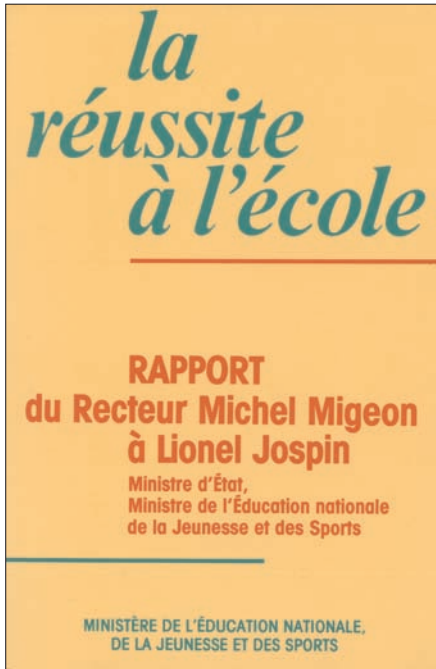
• **1968.** *André Mareuil* réalise une enquête sur la place de la littérature de jeunesse, la place des lectures des jeunes. Son rapport est très critique. Il s'indigne en constatant que l'offre de lecture, dans les années 1968-1970, tourne autour d'une vingtaine d'auteurs, toujours les mêmes, d'Homère à Alphonse Daudet. Il s'exclame : « *Il y a un décalage inadmissible entre l'offre qui est faite et les besoins du public scolaire. Le temps est venu de faire du neuf.* » Le neuf se fera attendre quelque peu... Pourtant, il apparaît de plus en plus nécessaire d'inventer de nouvelles réponses car les nouveaux publics posent de sérieux problèmes aux professeurs de littérature. L'offre de lecture, qui autrefois ne se discutait pas, est de moins en moins bien reçue.

• **1975.** Premières évolutions dans les textes officiels : les enseignants sont invités à proposer aux élèves une « *culture accordée aux exigences de notre temps* ». La littérature de jeunesse s'inscrit dans ce cadre et semble, sans

toutefois que ce soit clairement dit, pouvoir être l'outil d'une réconciliation entre l'école, les jeunes lecteurs, les livres et la lecture.

• **1985.** Tandis qu'à l'école les BCD se généralisent, suite à une circulaire de 1984, au collège et au lycée, les CDI commencent à faire partie du paysage pédagogique, mais l'élargissement institutionnel de l'offre de lecture reste timide au sein de la classe. Les instructions officielles de 1985 pour le collège usent d'un luxe de précautions extraordinaire pour ne pas citer les mots « littérature de jeunesse » et pour renvoyer finalement la désignation explicite du domaine dans les documents d'accompagnement. L'intérêt d'une littérature qui prend en compte les besoins, les désirs des jeunes lecteurs commence cependant à être reconnu, mais seulement pour les petites classes : sixième et cinquième. Il est vivement déconseillé de proposer la littérature de jeunesse en classe de troisième. L'offre et la prescription au collège n'évoluent qu'avec la plus grande prudence.

Les innovations, dans ces programmes de 1985, si elles ont le mérite d'exister, restent très limitées. Parmi les auteurs recommandés, on note l'apparition de J.M.G. Le Clézio, Henri Bosco, Joseph Kessel, Michel Tournier, Ray Bradbury et quelques autres, comme le Brésilien José Mauro de Vasconcelos, dont le *Bel Oranger* connaît un véritable succès.



• **1989.** Un rapport tout à fait étonnant sur la lecture et sur la réussite scolaire, le rapport Migeon, est publié. Le recteur Michel Migeon a bien entendu les critiques des partenaires des enseignants. Il en tient largement compte pour faire seize propositions innovantes qui sont en bonne partie reprises par Lionel Jospin quand il devient ministre de l'Éducation nationale. Il s'agit de relancer la recherche, développer une meilleure formation des maîtres, lutter contre l'échec scolaire et modifier l'apprentissage de la lecture. La seizième proposition invite l'institution scolaire à faire entrer des livres dans les écoles. C'est l'opération «*Des livres pour les écoles*», dont le succès

sera considérable, et qui se traduira par une offre massive de livres sélectionnés par une commission de spécialistes.

• **1991-1992.** Le ministère de l'Éducation nationale présente un premier grand plan national pour la lecture afin de développer les bibliothèques scolaires et d'encourager de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture. Les dispositifs et les mesures visent à améliorer quantitativement et qualitativement l'offre en faisant découvrir la littérature de jeunesse dans toute sa richesse. L'avancée est notable, mais l'articulation avec les programmes demeure encore aléatoire. En fait, elle n'est pas encore pensée; quoi qu'il en soit, ce plan sera reconduit pendant environ dix ans, pratiquement à l'identique, par les ministres successifs lors de la cohabitation.

• **1995.** Les nouvelles instructions officielles témoignent d'un frémissement au collège. La prescription ministérielle invente la «lecture cursive», soigneusement distinguée de la lecture analytique, méthodique, littéraire. La littérature de jeunesse est considérée comme le terrain de prédilection de la lecture cursive jusqu'à ce que l'on s'aperçoive, dans la pratique des classes, que la littérature de jeunesse peut aussi très bien s'accommoder d'une lecture littéraire. Mais ce ne fut pas dit d'emblée. À noter aussi, dans les programmes de 1995, les premières listes indicatives d'ouvrages pour la jeunesse: elles figurent

en annexe. Une liste de sept cent cinquante titres est jointe aux programmes des classes de collège. Elle a été établie après enquêtes menées auprès des bibliothécaires, des associations et des revues de critiques de livres pour la jeunesse.

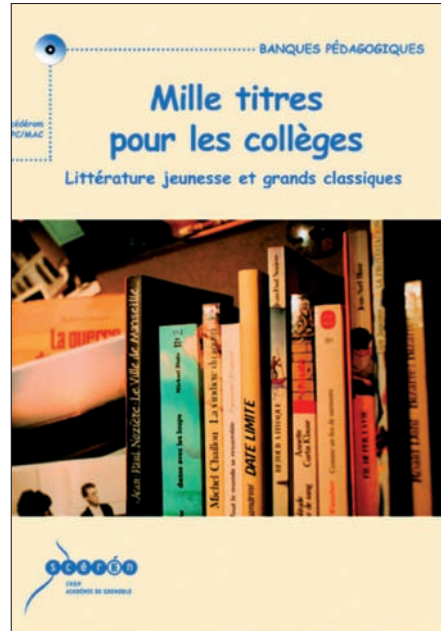
Avant d'examiner la situation établie par les programmes de 2002, 2007 et 2008, il convient de noter quelques conséquences de cette légitimation progressive.

Quelques conséquences de ces évolutions

Nous assistons donc, dans ces années d'expansion, à une *multiplication des lieux scolaires de la lecture*: coins lecture, BCD, CDI... Pour mémoire, en 1954, un seul CDI; en 2000, on en dénombre plus de sept mille, et, dans chacun, un bibliothécaire-documentaliste chargé, notamment, de développer l'incitation à la lecture.

En 1972, il existait une seule BCD en France. En 1997, à l'occasion d'une enquête de la Direction des écoles, soixante-dix pour cent des écoles se disaient équipées d'un lieu central de lecture.

Certes, il faudrait distinguer les structures désormais stabilisées (dans le second degré), tout en interrogeant leur fonctionnement, de celles dont l'existence se révèle précaire (dans le premier degré), mais cette multiplica-



« Mille titres pour les collèges », sélection d'ouvrages classiques et contemporains établie par le CRDP de Grenoble en 2008

tion des lieux de lecture a permis l'entrée massive de la littérature de jeunesse dans les établissements scolaires ou, plus précisément, dans les bibliothèques d'école, car l'appropriation au sein de la classe, la liaison avec les contenus enseignés se sont révélées plus problématiques.

De ce point de vue, un élément explicatif réside dans le fait que l'histoire des changements dans l'éducation est profondément liée aux instruments de pilotage, c'est-à-dire aux programmes scolaires et à la nature des épreuves des concours. L'inscription de la littérature de jeunesse au programme officiel de

l'école primaire en 2002 modifie profondément la donne. Elle a permis la généralisation progressive de pratiques innovantes autrefois expérimentales, limitées, militantes, et la prise de conscience de l'intérêt du domaine par les corps d'inspection, les formateurs et la majorité des enseignants. Ceux-ci, grâce aux documents d'application et aux listes indicatives de référence établies par le ministère de l'Éducation, ont découvert la qualité artistique et littéraire d'ouvrages dont ils avaient souvent ignoré jusque-là l'existence.

Ainsi, ces listes, ces prescriptions et incitations, d'abord quelque peu décriées, ont prouvé largement leur utilité en offrant des repères, en faisant connaître les richesses d'une vaste production pour la jeunesse.

Notons que ce repérage devient de plus en plus nécessaire dans un domaine éditorial toujours plus considérable et caractérisé par une abondance déroutante. Qu'on en juge : sous le chapeau « jeunesse », six cent cinquante titres seulement étaient publiés en 1958 ; aujourd'hui, chaque année, ce sont plus de dix mille titres qui sont édités pour ces publics par un champ industriel et culturel caractérisé de plus en plus par une suroffre éditoriale.

L'une des premières conséquences de la légitimation de ce qui apparaît comme le meilleur de cette production est l'éclatement des corpus. Il semble déjà loin le temps où Mareuil

s'indignait de leur étroitesse. Les corpus présentés en classe et proposés à la lecture des jeunes ont indéniablement éclaté, comme le révèlent diverses enquêtes⁹. Désormais, ils renvoient à quelques centaines d'auteurs, et d'innombrables œuvres sont proposées à la lecture des élèves. Voilà qui pose un autre problème, celui de la culture commune. En effet, comment construire une culture commune dès lors que les offres et les référents sont si dispersés ?

Le traitement inattendu de la question de la scolarisation est une autre conséquence de ces évolutions. On se souvient des appels à la déscolarisation lancés par les partenaires culturels et institutionnels du système éducatif. L'institution a entendu les critiques, les a intégrées progressivement, mais, comme toujours, l'école choisit d'évoluer à son rythme, à sa manière, en prenant d'ailleurs ses détracteurs à contre-pied. À ceux qui l'incitaient à déscolariser le livre et la lecture, elle répond au contraire par l'idée que c'est à une rescolarisation qu'il faut procéder. Sur ce point, le discours institutionnel, le discours de la recherche et le discours didactique peuvent se rejoindre, comme en témoigne un colloque organisé en 1995 autour de la revue *Pratiques* et intitulé

9. Ces enquêtes ont été conduites par des chercheurs (Manesse, Grelet, Singly, Baudelot...), mais aussi par les corps d'inspection.

«La scolarisation de la littérature de jeunesse». Décomplexés, divers acteurs du système éducatif ont non seulement fait entrer la littérature de jeunesse dans les enseignements, mais entendent revaloriser le mot «scolarisation» en contestant l'idée que lire à l'école serait nécessairement source de douleur et de déplaisir. Ils s'inscrivent au contraire dans la perspective d'une rescolarisation conçue comme une réconciliation des jeunes avec la lecture, la littérature, leur apprentissage et leur enseignement.

Limites des politiques d'offre

Pourtant, dans le même temps, chacun commence à prendre conscience d'un phénomène troublant qui renvoie aux limites des politiques d'offre. Les enseignants désireux de motiver les élèves à la lecture en viennent à faire le même constat que les bibliothécaires : l'offre de livres et de lecture a été sensiblement enrichie pendant une vingtaine d'années, et pourtant les résultats ne sont pas vraiment conformes aux espérances. Ils déçoivent parfois quelque peu. Certes, la littérature de jeunesse obtient des succès appréciables avec les enfants des couches moyennes, mais, au-delà, il apparaît qu'il ne suffit pas de disposer de bibliothèques, même bien équipées, de livres si nombreux et si bien choisis soient-ils, pour que ceux qui ne lisent pas se métamor-

phosent, par ce seul contact, en lecteurs motivés.

En réalité, on découvre un principe sociologique qu'avaient mis en évidence Chamboredon et Bourdieu, et qui peut être résumé ainsi : «*La proximité spatiale du livre n'abolit pas la distance sociale à la culture de l'écrit*¹⁰.» En somme, améliorer l'offre quantitativement est certes nécessaire, et même indispensable, mais cela ne constitue en rien une condition suffisante à la formation des lecteurs. Il importe évidemment d'améliorer l'offre, mais il convient tout autant de s'interroger en même temps sur les manières d'offrir.

En effet, les choix, les stratégies, les démarches des médiateurs tendent à élire certains publics, au risque d'en écarter d'autres. Les modes de présentation, la valorisation (ou la dévalorisation) des lectures et des lecteurs, les animations et les techniques d'incitation qui autrefois pouvaient donner de bons résultats avec les anciens publics traditionnels des collèges, par exemple, peuvent tomber à plat et se révéler inefficaces avec des publics plus éloignés de la culture de l'écrit. Dans certains cas, comme l'avait démontré Jean-Claude Passeron, certaines offres de lecture, pourtant guidées par la meilleure des bonnes

10. Jean-Claude Chamboredon et Madeleine Lemaire, «Proximité spatiale et distance sociale», in *Revue française de sociologie*, vol. XI, I, 1970.

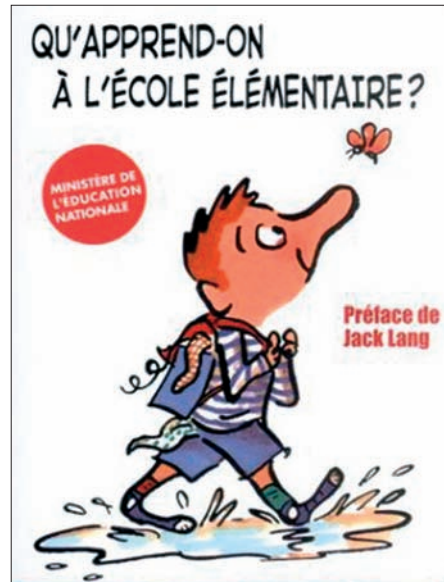
volontés, peuvent se révéler totalement contre-productives, voire décourager ou exclure certains lecteurs placés brutalement en dissonance culturelle. Dans une certaine mesure, l'écriture des programmes de 2002 est traversée par de tels éléments d'analyse.

La force des programmes de 2002

La véritable légitimation de la littérature de jeunesse est donc très récente. Elle date de 2002 et met fin à une longue période de réserves de l'institution qui reconnaît désormais sans restriction que le domaine est « riche de chefs-d'œuvre », des « œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables classiques de l'école [...], tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui ».

Pour la première fois, l'école considère clairement que « la littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. À cet égard, elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier ».

Enfin les choses sont dites. Il faut comprendre cette légitimation tardive comme le résultat de mutations extrêmement lentes dans les rapports entre pédagogues, créateurs, profes-



sionnels du livre et responsables du monde de l'école. Un marché de la lecture pour la jeunesse, un espace culturel se sont ouverts – il a fallu quelque temps pour s'y adapter. Dans tous les cas, au fil des siècles, l'offre scolaire s'est révélée dépendante d'un ensemble de paramètres: statut de l'enfance, conceptions de la littérature, objectifs de l'école, théories pédagogiques dominantes, conditions de la création et de la diffusion des œuvres et, enfin, connaissances sur la lecture et la littérature de jeunesse.

Ainsi les programmes de 2002 vont-ils au-delà d'une simple légitimation: ils ouvrent de nouvelles pistes pédagogiques. Dans le cadre de cette intervention, je ne citerai, à ce titre, que deux propositions: l'invitation à organiser des débats interprétatifs et la mise en réseaux des textes.

Débats interprétatifs et mise en réseaux

L'idée d'organiser des débats interprétatifs représente une petite révolution, puisque, selon enquêtes et témoignages, bon nombre de professeurs de collège, de lycée, voire d'université, se plaignent que leurs élèves ou étudiants soient souvent incapables d'interpréter les œuvres qu'on leur soumet. Et voilà que les textes officiels de 2002 proposent, avec une belle audace, d'organiser dès l'âge de cinq ans des débats interprétatifs autour des textes et des images, par exemple ceux des auteurs présents à cette journée (Pef, Claude Ponti, François Place, Nadine Brun-Cosme).

La proposition a provoqué une certaine émotion en bousculant les représentations et hiérarchies traditionnelles selon lesquelles, si on apprend à décoder puis à lire à l'école, on ne comprendrait finement et on n'interpréterait correctement que bien plus tard. Or, en classe, l'introduction de textes à la fois proches des élèves et «résistants» révèle qu'une pédagogie de la compréhension et de l'interprétation est très tôt possible, nécessaire, indispensable. On a pu vérifier, en maternelle, qu'elle a tout à gagner à se déployer à partir de la littérature pour la jeunesse. Voilà qui a conduit à repenser et la programmation des apprentissages, et les relations entre les procédures de

compréhension et d'interprétation des textes, les deux procédures étant bien plus interactives qu'il ne semblait.

La mise en place de cette pédagogie et celle du débat interprétatif qui en découle supposent d'ouvrir un nouveau type d'espace didactique au sein duquel la posture de l'enseignant vis-à-vis des livres et de la lecture est modifiée sensiblement. Il ne s'agit plus pour lui d'imposer son interprétation personnelle ou d'y conduire ses élèves par un jeu progressif de questions-réponses. La démarche suggérée vise à permettre à chacun de dire comment il a reçu le texte, comment il le comprend et l'interprète. Voilà qui amène la classe à apprécier et à différencier progressivement les droits du lecteur, sans oublier pour autant les droits du texte.

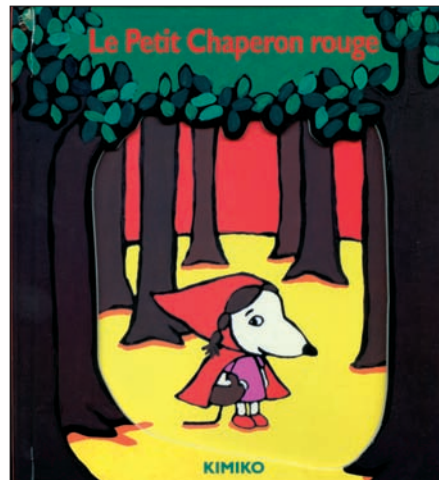
Lors du débat lancé par un questionnement centré sur les butées des textes, l'enseignant incite à justifier les diverses manières de comprendre et d'interpréter par une argumentation appuyée sur le retour à la lecture de l'œuvre. En dernier lieu, il revient au maître de valider les lectures possibles suite à des processus de vérification collective de l'acceptabilité, soit de la réponse au problème initial de compréhension, soit des interprétations avancées.

L'indispensable arbitrage du professeur repose donc sur le pari de la confrontation et de la mutualisation des savoirs, des manières de comprendre et d'interpréter.

Au total, cette démarche rend visible ce qui est invisible dans l'activité du lecteur expert, elle explicite les non-dits, fait apparaître le fil conducteur des inférences, permet de prendre conscience des contresens, grâce notamment aux reformulations. Elle fait émerger, tantôt la polysémie d'une œuvre, tantôt une certaine indécidabilité, ou encore les limites de l'interprétation. Une telle activité tend à développer des stratégies qui relèvent de la métacognition ; elle constitue la meilleure façon d'aider les élèves en difficulté à lire, à planifier leur lecture, à prendre du pouvoir dans la situation d'apprentissage.

J'évoquerai plus rapidement encore la deuxième ouverture proposée par les instructions officielles de 2002 : la mise en réseaux des textes. Dans le jargon théorique, on distingue, entre autres, les réseaux intertextuels qui s'appuient sur des systèmes de référence (par exemple, des textes qui développent un même mythe ou qui mettent en scène un même personnage archétypal), les réseaux hypertextuels qui permettent d'aller d'un texte source, d'une matrice, à un texte dérivé, ou de parcourir le chemin inverse (par exemple, les réécritures du *Petit Chaperon rouge*)...

L'idée est qu'un texte s'éclaire par la lecture d'autres textes, dont on peut le rapprocher pour mieux le comprendre, l'interpréter, l'apprécier et ressentir ses effets, son fonctionnement. La mise en réseaux permet, au



total, de mieux lire le texte que l'on a sous les yeux et aussi tous les textes qu'il rappelle ou évoque. Elle conduit encore à mieux écrire en plaçant chacun au cœur d'une « petite fabrique de littérature ».

L'aptitude à mettre les textes en réseaux est le signe d'une formation littéraire. Cette compétence apparaît souvent comme le privilège des lecteurs les plus cultivés. Elle fonde entre eux des systèmes de reconnaissance, des connivences, des sociabilités, au risque d'ailleurs d'exclure ceux qui ne détiennent pas ces connaissances et ce capital de lecture. Permettre à tous les élèves de partager des expériences communes de lecture, de s'y référer, c'est contribuer à leur intégration culturelle.

Dans le quotidien des classes, cette mise en réseaux conduit, par exemple, à rendre vivantes des notions complexes, comme la notion d'auteur ou d'illustrateur, en explorant les univers singuliers des œuvres de Boujon, Solotareff, Roald Dahl et bien d'autres. On sait maintenant que cette mise en réseaux des œuvres d'un auteur, dès la maternelle, est tout à fait possible, réjouissante, ludique, gratifiante pour les élèves, et ce dès les débuts de l'école, pour peu qu'on les familiarise avec cette approche qui offre à chacun un capital de lecture, une culture littéraire, une bibliothèque intérieure et un regard critique. C'est là un objectif important fixé par les programmes de 2002 et

répété dans les instructions de 2007. Qu'en est-il de tout cela avec les programmes de 2008 ?

Quelles perspectives en 2008 ?

La publication des programmes de 2008 s'est accompagnée de débats, de critiques, d'inquiétudes. Nous nous sommes exprimés à cet égard dans d'autres espaces pour faire part de nos craintes quant à une instrumentalisation excessive des apprentissages à l'école. Mais, quelles que soient les remarques que l'on peut formuler à propos de ces programmes, s'agissant strictement de la littérature, là aussi, il faut revenir aux textes pour voir dans quelle mesure la place de cet enseignement serait remise en cause.

À regarder de près ces instructions, sans oublier les progressions qui les accompagnent, on constate en fait que la littérature de jeunesse demeure présente et reste un élément nullement négligeable des programmes. Même si son rôle est sans doute moins considérable que dans les textes de 2002 et 2007, en raison de l'accent désormais mis sur le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire, au risque d'ailleurs d'oublier le sens et la finalité de ces enseignements, la littérature reste en place dans la programmation officielle, et les listes indicatives pour le cycle 2 et le cycle 3 sont toujours d'actualité. Plus que jamais, nous pouvons donc

considérer ces indications et références littéraires non comme des sanctuaires, mais comme des portails ouverts sur toutes les lectures.

En fait, en 2008, rien n'est vraiment interdit du point de vue de la littérature de jeunesse. Au contraire, tout continue à appeler les enseignants à lire et faire lire chaque jour non seulement les œuvres du patrimoine, les classiques, mais aussi, bien sûr, les œuvres représentatives de la création contemporaine. Tout, c'est-à-dire : la maîtrise des langages (les premières lignes du « Socle commun de connaissances et de compétences » posent que « *la fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française* ») ; l'accès à une culture humaniste, la formation esthétique et citoyenne, et bien sûr la formation littéraire, la construction d'une première culture littéraire.

Restent néanmoins deux problèmes. Le premier est un problème d'emploi du temps. En effet, comment s'y prendre pour intégrer tout ce qu'il y a à faire dans un horaire hebdomadaire restreint ? Cela suppose des décisions, des prises de responsabilité et de l'inventivité, mais cela passe aussi par de la formation.

Là est le second problème : pour que la lecture de la littérature de jeunesse soit un moment heureux et utile dans les classes, il faut des enseignants formés à ces nouvelles

démarches. Des initiatives intéressantes ont vu le jour ces dernières années, notamment l'ouverture d'une préparation dans les IUFM à l'option littérature de jeunesse en raison de l'inscription du domaine au concours de recrutement des professeurs des écoles. Cette inscription au programme des concours a contribué à légitimer le domaine et a suscité un intérêt réel chez les formateurs comme chez les candidats.

Il convient désormais de s'employer à développer et approfondir cette formation initiale, mais aussi la formation continue des enseignants. De ce point de vue, les décisions en cours autour des masters seront capitales ; dans ce contexte, il faut évidemment que ceux pour qui il s'agit là d'un domaine important, et surtout d'un domaine à conserver et amplifier, s'expriment et fassent des propositions.



Claude Ponti, « Mille Secrets de poussins »
© L'école des loisirs

Conclusion

Après bien plus de vingt années de combat pour faire reconnaître la littérature de jeunesse, malgré les coups de balancier trop connus du ministère de l'Éducation nationale, malgré les tendances aux retours en arrière, si fréquents après les périodes d'innovation, nous héritons, malgré tout, d'une situation totalement nouvelle et qui offre des perspectives intéressantes de formation culturelle, linguistique et littéraire, pour peu que l'on continue à faire vivre ces textes dans la vie quotidienne des classes.

De cette histoire, il est déjà, notamment, résulté une redéfinition de la conception classique du plaisir de lire et des possibilités d'y faire accéder. À cet égard, l'école a apporté une contribution nouvelle et importante. En effet, le plaisir de lire tel que nous le définissons aujourd'hui est double : c'est, bien sûr, le plaisir de l'adhésion à un texte, de l'identification, de l'illusion référentielle qui fait que, soudain, on se met à rire, à pleurer, à s'émouvoir, à rêver, à s'indigner, à méditer en découvrant l'histoire de personnages de papier.

Vivre cette expérience constitue un élément précieux, fondateur, probablement indispensable dans la formation du lecteur, et il importe que de telles rencontres, de telles expériences puissent désormais être vécues plus souvent au sein de la classe ou de la bibliothèque d'école.

Mais ces deux espaces permettent aussi d'accéder à un autre aspect essentiel du plaisir de la lecture, certainement tout aussi important, il s'agit du plaisir et du pouvoir de la distanciation, de la mise à distance du texte, de son interrogation, de la réflexion, de la discussion collective sur les effets que le texte génère et produit sur nous comme sur la communauté de lecteurs avec laquelle nous partageons sa découverte. Ce plaisir a longtemps été réservé aux lecteurs experts, mais il est désormais concevable de l'approcher dès l'école grâce aux lectures magistrales à haute voix et grâce à des propositions pédagogiques comme le débat interprétatif, les mises en réseaux, les cercles, clubs, carnets de lecteurs... qui ouvrent sur des situations permettant à chaque élève de gagner de nouveaux pouvoirs face aux œuvres et face à la culture qu'il rencontre et commence à s'approprier.

En conclusion, beaucoup a été fait ces vingt dernières années grâce à des démarches et expérimentations d'abord pionnières puis généralisées, mais il reste encore beaucoup à réaliser pour que, dans chaque classe, les élèves puissent découvrir et apprécier la littérature de jeunesse et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, de France et du monde.

Les enseignants peuvent s'appuyer désormais dans leur travail de médiation sur des assises plus solides pour la formation des lecteurs. Ils bénéficient

d'une ample littérature adressée à l'enfance. Elle leur offre désormais des ressources textuelles et iconiques considérables et aujourd'hui bien mieux repérées.

Comme nous le disions, dès 2002, cette littérature se porte de manière spécifique vers des lecteurs qui n'ont évidemment pas la même expérience de la langue et des textes que leurs parents, mais qui s'interrogent tout autant sur le monde, sur le sens de leur présence dans ce monde, sur les émotions, les frustrations et les joies qui en résultent. De cela la littérature de jeunesse traite abondamment, ce qui contribue à aider les enfants à grandir, à affirmer leur identité, leurs singularités, dans un mouvement logique d'interrogation, de redéfinition des systèmes de goûts, de valeurs, de représentations du monde, des autres, de soi-même. Pour toutes ces raisons, l'urgence de l'heure en

matière de formation des lecteurs n'est certainement pas de rechercher les neiges d'antan pour revenir à des méthodes ancestrales prétendument merveilleuses ou encore à des textes qui ignoraient leur lecteur; l'urgence, c'est bien plutôt de continuer à offrir à lire des œuvres qui prennent les jeunes élèves au sérieux, qui les interpellent, qui les font réagir, prendre position, comme y incitent les résultats des évaluations internationales.

À cet égard, la littérature de jeunesse comporte de nombreuses œuvres de qualité qui jettent des ponts entre les meilleures créations d'aujourd'hui et les œuvres qui ont été élues par des générations de lecteurs. L'urgence, c'est bien d'offrir à lire ces textes qui appellent les jeunes à réagir, à s'exprimer dans la classe de littérature comme dans le monde.

MAX BUTLEN



« Les Voyages de Gulliver »,
illustrés par T. Morten, Londres, 1896 © C. R.