

LE PARADOXE DU LECTEUR

- **Danielle Dubois-Marcoïn, Claude Le Manchec, Christa Delahaye** : INRP « *Equipe Littérature et enseignement* » (*Le Français aujourd'hui* n°149)

La littérature de jeunesse, officiellement inscrite au programme de l'école élémentaire depuis 2002, a déjà fait l'objet de nombreuses recherches en didactique, et, depuis un certain temps, a fait son entrée à l'université. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un secteur en voie de légitimation par l'institution scolaire, même si le processus est relativement récent en France. Un large lectorat s'est depuis longtemps constitué, qui représente un marché tout à fait important et génère une production absolument proliférante et, si cette production demeurerait jusqu'à présent largement orientée vers les pratiques privées de lecture, au moins dans les milieux culturellement et financièrement nantis, l'école se trouve en principe explicitement chargée de prendre le relais des parents médiateurs et d'assurer le partage auprès de tous. Dans quelle mesure cette nouvelle situation nous amène-t-elle à repenser l'enseignement de la lecture littéraire d'un bout à l'autre de l'institution ? Selon quelles pratiques peut s'opérer ce partage de la littérature de jeunesse à l'école ? Et, question corollaire, comment l'école prend-elle en compte les lectures privées dans le cadre des pratiques collectives qui sont les siennes ? Voilà les questions que nous souhaiterions aborder dans cet article.

Un laboratoire d'écriture et de lecture

La production pour la jeunesse n'est plus considérée comme mineure dans le monde des créateurs, qui la considèrent plutôt comme le lieu de toutes les expériences, de toutes les audaces, et de fait, auteurs, illustrateurs et dramaturges y abordent volontiers les questions les plus graves sur le plan existentiel à travers une parole et une esthétique qu'ils veulent appropriées à leur lectorat tout en évitant les risques de mièvrerie : ainsi, le rire (ou le sourire), libérateur des tensions, est souvent convoqué de même que les reconfigurations métaphoriques, poétiques et symboliques des réalités évoquées. Ces procédés souvent complexes¹ d'écriture, affectant autant le texte que l'image, entraînent le jeune lecteur dans une posture de réception exigeante : entrer en littérature pour lui, c'est être confronté d'emblée à la lecture littéraire dans tout ce qui fait sa richesse et sa spécificité².

A traverser un album comme *L'Arbre sans fin* (Claude Ponti, L'école des loisirs, 1992), dans lequel l'auteur donne libre cours à sa fantaisie toute baroque, un jeune enfant fait la rencontre de la fonction symbolique de nombreux motifs littéraires (le labyrinthe, le miroir, le monstre, la parure...), dont il n'épuise pas forcément tous les possibles. L'indétermination des genres si caractéristique de cette production (a-t-on affaire à un roman réaliste, à un conte merveilleux dans des textes comme *L'Enfant Océan* de Jean Claude Mourlevat, ou encore dans *L'œil du loup* de Daniel Pennac), l'affichage si fréquent de procédés d'intertextualité, d'hypertextualité³ l'amènent à conjuguer activité de projection, d'identification et prise en compte des fonctionnements de la littérature (ses motifs constitutifs, ses codes, ses procédés), l'une interférant nécessairement avec l'autre.

¹ Ils peuvent même parfois sembler assez sophistiqués, lorsqu'ils donnent le sentiment de tourner à vide...

² cf. l'article, « Entrer en littérature avec l'album », Danielle Dubois Marcoïn, *Le Français aujourd'hui*, n°137.

³ Réécriture et détournement de textes sont traditionnellement des procédés particulièrement productifs dans la littérature de jeunesse, un domaine qui opère largement et explicitement par recyclage des lieux communs empruntés au domaine littéraire public, et l'on peut avoir l'impression, dans les cas les plus besogneux, d'une volonté, parfois épuisante et épuisée, de faire tant bien que mal du neuf avec du vieux.

En France, le nouveau répertoire théâtral de jeunesse n'échappe pas, lui non plus, à cette riche hétérogénéité qui exige à chaque instant la coopération active du lecteur/spectateur : qu'on se réfère, parmi bien d'autres, aux pièces de Bruno Castan (par exemple, *Neige écarlate* qui croise situation de sitcom et divers contes de Grimm) ou de Philippe Dorin (*En attendant le petit Poucet*, qui convoque autant *En attendant Godot* de S. Becket que le conte de Ch. Perrault). De toute évidence, la réception de ces œuvres, du fait de l'hétérogénéité et des hiatus qui les constituent, appelle la (re)construction active des univers et situations fictionnels, une (re)construction reposant autant sur des émotions affectives et esthétiques, des phénomènes d'identification, que sur des analyses plus ou moins conscientes, plus ou moins abouties et contradictoires des éléments (textuels, iconiques ou spectaculaires) auxquels attribuer du sens.

Qu'on ne s'y trompe pas, les enfants ne sont pas forcément plus démunis que les adultes pour appréhender une production dont l'esthétique empreinte de mouvance, d'instabilité, de prolifération dynamique – comme c'est le cas chez Claude Ponti – se situe souvent aux antipodes du classicisme. Ils s'y retrouvent assez facilement dans ces univers saturés de propositions multiples, essentiellement natives et provisoires en accord avec ce qu'ils sont et leur façon de voir le monde.⁴

Prendre en compte le paradoxe du lecteur

On prête souvent à leur lecture une naïveté passive (ils seraient naturellement la proie d'« illusion de réalité ») mais les travaux conduits sur la lecture littéraire en élémentaire dans le cadre de l'INRP⁵ prouvent au contraire qu'ils sont tout sauf cela, pour peu qu'on leur accorde un véritable statut de lecteur critique, et surtout pour peu qu'on les écoute parler de leur activité effective de lecture. « *Cette histoire m'est allée droit au cœur car les personnages jouent bien leur rôle* », écrivait une enfant de CM1 après la lecture en classe de *L'Enfant et la rivière*. La formulation, encore naïve certes, dit bien cependant qu'empathie avec les personnages et clairvoyance sur leur statut d'êtres de papier font spontanément bon ménage dans le cadre du traitement de la fiction romanesque.

Loin de se réduire à une plongée passive dans la fiction qu'il ne distinguerait pas du réel, l'enfant sait très tôt qu'il a affaire à « du semblant », mais du semblant qui lui parle, qui est à l'image de ses peurs, de ses questions, ses pulsions, ses désirs, un semblant qui ne résout rien de tout cela mais qui au moins lui donne forme. Lire revient donc à faire jouer ce « semblant », ce qui suppose une double posture d'extériorité et d'intériorité qui peut évoquer celle du metteur en scène. Qu'advient-il ensuite ? A partir de ces réflexions sur les débuts de la lecture littéraire chez l'enfant, nous voudrions mettre en question, de façon plus transversale, l'opposition, désormais traditionnelle dans le discours didactique, mais trop binaire et réductrice, entre lecture naïve/savante, éthico-pratique/esthétique, entre abandon à « l'illusion référentielle »⁶, « posture identificatoire » / lecture distanciée, un système

⁴ Perrot, J., *Art baroque, art d'enfance*, Presses Universitaires de Nancy, 1991.

⁵ Qu'il s'agisse des travaux de F. Marcoin, dans le cadre de la recherche INRP « pédagogie résolution de problème » (direction Hélène Romian) appliquée à la littérature, ou de ceux, plus récents, de l'équipe de Catherine Tauveron, *Lire de la littérature à l'école élémentaire, pourquoi et comment...* Hatier, 2002.

⁶ Beaucoup de ces expressions consacrées sont en réalité galvaudées, et il serait nécessaire de retourner à leur source et aux articles ou ouvrages qui les ont amenées sur la place publique, celle-ci tout particulièrement : l'expression d'« illusion référentielle » est à restituer à Michael Riffaterre et à son article *L'Illusion référentielle*, d'abord paru en anglais dans la *Columbia Review* en 1978 et repris en français dans le recueil d'articles qui a pour titre *Littérature et réalité*, coll. « Points Essais », Seuil, 1982. L'expression « illusion référentielle » renvoie alors, dans le cadre de la lecture du texte poétique, à la notion de *signifiance* qui se joue dans le texte poétique

d'opposition qui « plombe » notre représentation de la lecture littéraire et son enseignement depuis plusieurs décennies.

Dans l'esprit des recherches de Jean-Louis Dufays, nous voudrions au contraire mettre en évidence ce que nous appelons le « paradoxe » du lecteur, toujours susceptible de faire interférer ces postures de lecture sur un mode beaucoup plus dialectique qu'on ne voudrait bien nous le faire croire. Il n'y a pas d'un côté une mauvaise lecture des textes littéraires qui se contenterait d'une immersion dans l'effet de réalité (en gros celle que l'on réserverait pour les élèves de l'école élémentaire et pour le peuple) et de l'autre une lecture aboutie, parce qu'elle accède à l'objectivation rigoureuse de effets de littéarité (celle qui relèverait spécifiquement de l'enseignement secondaire) et qui passe en fait par le refoulement des effets liés à ce qui serait de l'ordre de la « crédulité » et des « affects ».

Ne pas escamoter la question de la construction référentielle

D'une part, l'installation d'effet de réalité, qui passe par la coopération active du lecteur, est nécessaire pour que la fiction parvienne à l'existence et c'est pourquoi il serait certainement préférable de reconnaître le travail de construction référentielle des scènes et mondes fictionnels avant de dénoncer, comme on le lit souvent, de façon péremptoire le risque d'illusion de réalité. Par construction référentielle, on entendra la représentation mentale plus ou moins précise et structurée, plus ou moins imagée ou plus ou moins conceptuelle des éléments évoqués par le texte : il peut ainsi s'agir pour le lecteur d'envisager une représentation, au moins partielle, d'un « monde possible », réaliste ou purement imaginaire, traversé d'événements, de personnages, de relations des uns aux autres, une représentation qui s'opère sur le mode du discontinu et de l'incomplet, car de la même façon que le texte n'évoque qu'un nombre toujours limité d'éléments de la situation fictionnelle qu'il met en oeuvre, le lecteur n'en élabore mentalement que des éléments de représentation partiels et disjoints.

Ainsi, les lecteurs des textes de Pulman sont bien amenés à construire du référent purement virtuel et renvoyant à un « autre monde » sans s'appuyer sur la simple confusion avec la réalité du monde réel et ils y parviennent très bien dans le cadre de lectures privées ; de la même façon, les élèves de CP/CE1 à qui nous proposons la lecture des premières pages de *L'Arbre sans fin*, hors illustration, se trouvaient en situation de construire une image référentielle à partir du néologisme de Ponti : *les glousses*, et l'expérience montre qu'ils ne sont pas restés à court d'idées.

Mais, d'autre part, cette construction d'univers, de personnages et de situations à partir du texte ne va pas forcément toujours de soi, y compris pour des élèves de lycée, notamment

pris comme un ensemble clos de signes (et qui n'est constructible qu'une fois le texte -re-lu), cette notion s'oppose alors à celle de signification (parfois problématique dans le poème du fait des « agrammaticalités sémantiques » qu'il contient, notamment à travers les images, les métonymies...qu'il déploie) qui se joue, quant à elle, dans la succession des mots du texte (et à la première lecture) : la *signifiance* relève de la *sémiosis* alors que la signification relève de la *mimésis*. Citons la conclusion de l'article :

« Ainsi, ce n'est peut-être pas faire preuve d'un excès d'audace que de conclure que la référentialité effective n'est jamais pertinente à la signifiance poétique. Mais l'illusion référentielle, en tant qu'illusion, est la modalité de perception de cette signifiance : la grammaire des stéréotypes verbaux concernant les choses crée le fond sur lequel nous repérons l'agrammaticalité qui signale le passage de la *mimésis* à la *sémiosis*. » p.118

« L'illusion référentielle », ici, renvoie bien à l'activité spécifique, déployée par le lecteur du texte poétique, de mise en cohérence signifiance à partir d'agencements, perçus comme inhabituels mais admis comme signifians, des mots (signes) dans l'ensemble du texte : elle ne s'actualise donc qu'à partir de la volonté active du lecteur.

dans le cas de textes éloignés de leurs références culturelles (problèmes liés à la connaissance du monde, à la connaissance des codes culturels), elle n'est alors possible qu'à travers un travail, plus ou moins conscient, plus ou moins critique et analytique, de repérage des éléments textuels (repérage de thèmes et de motifs, de schèmes, repérage de choix et d'écarts stylistiques etc.) , qui mobilise les savoirs – forcément lacunaires - propres à chaque lecteur, si débutant, si « illettré » puisse-t-il paraître, et qui exige aussi des formes d'accompagnement de la part de l'enseignant, et/ou des pairs dans le cadre d'échanges dialogiques au sein du groupe d'élèves.

Il convient par conséquent de tenir compte, dans les pratiques de classe, de cette nécessité d'en passer par cette construction référentielle qui repose à chaque fois sur des jugements du lecteur d'ordre logique, moral et esthétique, la question étant pour lui la suivante : à partir de quels repères personnels puisés dans mon expérience du monde, dans la culture dont je dispose, dans la littérature que j'ai déjà rencontrée, puis-je faire « jouer » ce texte, lui donner du sens, et quel(s) sens ? Cette question se pose à chaque nouvelle lecture et quel que soit le niveau de développement intellectuel et culturel des élèves, de la maternelle à l'université. Encore convient-il de prendre en compte le fait que leurs références (tout comme leurs modalités d'appropriation des textes) ne sont pas forcément qu'insuffisantes : elles peuvent aussi n'être pas les nôtres, être en décalage par rapport à celles de l'école.

Y a-t-il des paliers dans l'apprentissage de la lecture littéraire ?

On a vu précédemment comment certaines analyses en didactique de la littérature puisaient dans un anti-mimétisme emprunté aux théories littéraires qui leur permet d'opposer une lecture « naïve » à une lecture critique tournant le dos à l'illusion référentielle. Une autre opposition, très proche de la première, mérite d'être interrogée : celle qui séparerait, au seuil de la lecture savante, les lecteurs capables d'installer une distance raisonnable par rapport à certaines composantes du monde fictionnel comme le personnage, et ceux qui restent dans l'incapacité de les inscrire dans l'espace textuel et donc continuent de les investir des valeurs propres à l'espace référentiel. Ces lecteurs seraient incapables de mettre le personnage à distance. Outre le degré de généralité d'un propos qui laisse croire que la fiction est un domaine bien délimité (qu'en est-il par exemple de cette confusion lorsque la fiction met en scène des personnages historiques ? voir sur ce point G. Genette, *Fiction et diction*, Seuil, 1991), la distance ainsi recherchée n'est pas simple à définir, obligeant le didacticien à retravailler certains aspects de la lecture phénoménale. A. Rouxel (1996), par exemple, distingue trois modes de distance : « la distance conjointe à l'acte de lecture durant lequel le texte et le lecteur se rencontrent sans jamais se confondre ; la distance *a posteriori* succédant à un premier moment de fusion empathique ; la distance née de l'oscillation désordonnée d'un va-et-vient fait d'adhésion et de recul » (p. 84). Trouver la bonne distance vis-à-vis du texte permettrait de lutter contre les tendances spontanées du lecteur, englué dans l'identification :

« Mais le plus souvent, quand ce phénomène d'identification advient, il doit être dépassé car le dialogue avec le texte implique que l'on soit deux et l'accès à la symbolisation requiert une certaine distance. Distance ne signifie pas éloignement. Elle désigne l'extériorité qui fonde la rencontre avec une autre subjectivité et permet de l'apprécier. Distance tissée d'affects, de sympathie, distance qui permet au lecteur d'analyser l'expérience de lecture qu'il vient de réaliser et d'accéder par cette attitude réflexive à l'interprétation critique. Distance-dédoublément qui permet de se saisir soi-même dans le rapport au texte. » (Enseigner la littérature, PUR, p. 85).

La « bonne » distance – donnée, semble-t-il, comme la condition de la lecture savante par opposition à la lecture identificatoire – ne serait donc pas un éloignement, le recul de la froide raison mais, au contraire, le moment dialectique d'un dépassement de la saisie première du texte dans la reconnaissance du rapport de l'énoncé à une énonciation qui l'a créé.

Pourtant, outre les difficultés que posent les limites entre les trois définitions de la distance énoncées plus haut, il nous semble, comme nous l'avons dit précédemment, que l'expérience commune de la lecture, pour peu qu'on veuille bien revenir à cette source, est travaillée depuis toujours par la distance. La distance n'est donc pas le trait distinctif de la lecture savante que cherche à définir A. Rouxel, avec certes beaucoup de précautions. Le partage entre lecture distanciée et lecture fusionnelle nous paraît réducteur en ce qu'il tend à renvoyer l'expérience commune de lecture dans un déficit de la symbolisation, dans la lecture enfantine (infantile ?) justement, ce qui disqualifierait par avance les rencontres précoces de l'enfant et du livre en situant la « vraie » rencontre avec la fiction au collège et surtout au lycée.

Partant du postulat fort critiquable selon lequel ce qui est avant est toujours plus simple et qu'il existe, de la maternelle au lycée, un itinéraire de lecture linéaire, la lecture littéraire ainsi conçue feint de croire que l'expérience des jeunes lecteurs, notamment par l'introduction en classe de littérature de jeunesse, est uniquement faite d'adhésion et de fusion. Elle accepte de ne rien savoir de la teneur des échanges que provoque, dans la plupart des classes, cette même littérature de jeunesse. En voici deux brefs aperçus : à peine achevée la lecture du conte parodique de R. Dahl, *Le Petit Chaperon rouge* (in *Un conte peut en cacher un autre*, Gallimard, 1993), une élève de CE1 interpelle l'enseignant pour lui demander où est passée la grand-mère. Dans son dénouement violent en effet, le conte ne dit rien du sort de ce premier personnage rencontré par le lecteur. Dans une autre classe, cette fois de grande section, la lecture de l'installation de l'histoire du *Géant de Zéralda* (Tomi Ungerer, *L'école des loisirs*, 1971) provoque cet échange :

M : « Alors, qui est-ce ?

E : C'est Zéralda.

E : C'est moi qui ai deviné avec ses cheveux.

E : On voit un petit peu ses cheveux.

E : Elle s'appelle Esméralda.

E : Non, pas Esméralda, justement.

E : Esméralda !

E : Non, c'est pas la même parce qu'elle est blanche.

E : Non, Esméralda n'est pas blanche.

M : Je lis... »

Ces deux exemples portent témoignage de la façon dont le lecteur construit « son » personnage. Le premier peut nous convaincre non seulement de l'exceptionnelle proximité des personnages de la fiction, et pas seulement dans les premiers instants de la lecture, de la manière chaque fois unique dont l'élève intègre l'histoire à sa propre substance ou à sa propre histoire, mais aussi peut-être de la façon dont le livre de jeunesse a pu répondre à la tentation de l'enfant d'être un autre en « habitant » ce même personnage et ainsi contribuer à un processus de séparation de soi et du monde. Comme cette enfant désappointée par la disparition non résolue de la grand-mère nous l'a appris, il existe constamment dans la lecture une autre distance que celle que permet le maniement d'un métalangage : celle que l'on voit se creuser au fur et à mesure qu'on tente de s'approcher de ces êtres de papier qui s'avèrent insaisissables (qui font l'objet de représentations momentanées, dirait la psychologie

cognitive) et qui instaure finalement une distance de soi à soi par où se crée une nouvelle identité du sujet lisant. On ne se baigne jamais deux fois dans la même eau de la fiction.

Le deuxième exemple porte une autre leçon : si la lecture suppose d'abord l'acceptation d'un cadre d'illusion, elle est aussi distance en ce sens qu'elle nous ouvre un monde dont l'accès s'identifie aux étapes successives de nos tâtonnements, de nos erreurs et de nos incompréhensions. Chaque lecture peut impliquer pour l'enfant – mais cela semble vrai aussi pour l'adulte – la rupture avec certaines habitudes de pensée, la rencontre avec des situations ou des idées éventuellement incongrues. Elle peut être vécue comme une véritable perturbation d'un ordre donné : le lecteur étant conduit à reconnaître ses actions dans celles d'un personnage et à comprendre de fait qu'elles répondent à des raisons, des mobiles plus ou moins clairs, plus ou moins avouables.

L'installation d'une distance à soi

La lecture est donc aussi, fondamentalement et non accidentellement, créatrice de distance de soi à soi dans l'expérience de la différence entre le rapport à l'énoncé et le rapport à l'énonciation. Pour comprendre les résonances sur l'enfant (une homonymie présente dans la langue française entre résonner et raisonner sert bien notre propos !) du discours de fiction et le sens d'un énoncé du type « Elle s'appelle Esméralda », il faut sans doute mieux comprendre les caractéristiques de la situation dans laquelle est engagé l'enfant en classe. Cette situation nous paraît, au plan énonciatif, marquée par une quadruple rupture :

- a) rupture personnelle d'abord qui oppose la paire *je/moi* (de l'enfant) et *tu/toi* (de l'adulte) et un *il/lui* (le personnage) ;
- b) rupture locale qui oppose le *ici* de la classe et un *là-bas/un ailleurs* que sont les lieux de l'action ;
- c) rupture temporelle qui oppose le *maintenant* de l'énonciation et le *Il était une fois* de l'histoire racontée, qui oppose donc la zone circonstanciée du présent de l'énonciation et le passé éloigné de l'énoncé narratif ;
- d) rupture modale enfin qui oppose le *certain* du moment du récit et l'*irréel* de l'énoncé.

Ces ruptures ne sont pas le simple fruit du hasard, même si l'énoncé dont nous parlons aurait pu ne pas se produire. Elles sont, au contraire, l'objet de choix du locuteur adulte qui se sert du langage différemment des échanges ordinaires, pour parler de ce qui n'est pas là. L'événement se produit donc non seulement *en raison de* mais aussi *pour* parler du lointain, du passé, de l'absent, de l'impossible. A un temps narratif qui se signale pour l'enfant par des marques de début et de fin de l'énoncé, s'ajoute un temps de l'écoute linéaire du récit et un temps d'interprétation où comme dans l'exemple de l'erreur paronymique *Esméralda/Zéralda* citée plus haut, on peut remarquer un travail d'acquisition plus poussé de ces signifiants et signifiés particuliers que sont les noms propres des personnages. Au travail anthroponymique du créateur de la fiction répond ici une paronomase de noms propres involontaire mais qui est, en réalité, une création de sens inédit. Le nom propre du personnage est reçu pour lui-même, pour sa valeur phonétique/poétique. Ce phénomène lui-même participe au travail de compréhension/interprétation de l'ensemble du récit. Il est, en outre, relié à tout un contexte d'apprentissage de pratiques langagières d'ordre explicatif et argumentatif, mené dans le cadre des entretiens qui doublent le moment du récit lui-même.

Accueillir un jugement esthétique encore en formation

La classe regroupe des lecteurs bien différents des spécialistes de littérature et l'enseignant peut et doit compter avec une situation contraignante et paradoxale : réunir des lecteurs pour qu'ils se livrent à un acte d'abord intime de la lecture, « habitent », s'ils en ont envie, tel ou tel personnage, tentent des rapprochements de sens inédits. Comment peut faire l'enseignant, sinon mettre en relation entre elles des lectures différentes et faire en sorte que cet acte solitaire s'épanouisse dans un cadre collectif en aidant le lecteur à se dire dans sa lecture, et à situer sa lecture par rapport à celles des autres.

Si le lecteur de l'école à l'université est réputé être en situation d'apprentissage, en construction de soi, de savoir et de savoir-faire, alors on peut admettre qu'à l'école son activité passe aussi par des cheminements jalonnés d'erreurs, voire de grossières bévues, sur le plan de la compréhension, de l'interprétation ou encore des jugements axiologiques ou esthétiques, autant d'errances qui sont à considérer par l'enseignant comme nécessaires et essentielles dans l'enseignement de la littérature. Alors le jeune lecteur, se reconnaissant un statut d'apprenti, peut s'autoriser à s'interroger, sans crainte du ridicule, simultanément sur sa connaissance encore lacunaire du monde (un monde dont il perçoit que la fiction est une forme de reconfiguration pour reprendre l'expression de Paul Ricoeur), sur les codes culturels (par exemple valeur symbolique et connotations habituelles de telle figure : l'ogre, le petit Poucet, le loup, le renard...) dont il dispose et que sa lecture contribue à compléter. La circulation du dialogue au sein de la classe, régulée par le maître, permet la mise au jour bénéfique de ces questionnements, qui sinon risquent de basculer du côté du silence culpabilisant ou révolté.

Lire de cette façon en classe, c'est rester au cœur de l'expérience esthétique que vit chacun. Deux conséquences en découlent. D'une part, il n'y a pas d'immersion définitive dans la crédulité ou de lecture naïve à l'état pur car la lecture participe toujours de plusieurs postures, plus ou moins savantes, distanciées, ou, au contraire, d'intimité avec les personnages. Ce sont là des modalités différentes d'un même acte et non des moments séparés par la tranche d'âge à laquelle appartient le lecteur. Dans une perspective d'apprentissage continué, on peut donc accepter l'idée que l'activité de lecture des élèves ne change pas de nature, essentiellement, tout au long de leur parcours.

D'autre part, sans renoncement aux exigences de la formation, l'école est un lieu de conflit culturel (culture scolaire/cultures privées) et il est tout à fait possible de ne pas se contenter d'ignorer ou d'éviter ce conflit, mais de s'en servir comme tremplin vers l'appropriation véritable des textes qu'elle propose. L'objectif est, à ce moment-là, de l'ordre de la réconciliation culturelle de chacun avec soi-même, de l'établissement d'une « libre et intime conviction culturelle », qui ne procède ni de la soumission à des modèles dominants, ni de la rébellion intempestive contre ces mêmes modèles. Est soulevée alors la question de la prise en compte et du traitement des modes d'appropriation de chacun dans le domaine du littéraire, des modes d'appropriation qui sont forcément dépendant de l'âge, de l'appartenance socioculturelle, et - faut-il l'ajouter - de la trajectoire⁷ toujours singulière (et pas seulement socialement déterminée) des individus.⁸

⁷ Nous entendons par trajectoire l'histoire humaine, familiale, sociale et culturelle de chacun, toujours individualisante.

⁸ V. aussi Lahire, B., *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Seuil, 1995 : « Aux dispositions théoriques, esthétiques ou politiques s'opposent les dispositions éthico-pratiques et pragmatiques » [qui sont celles revendiquées par le lectorat populaire] « mais cela ne signifie pas que ces adultes

Penser un apprentissage continué de la littérature

Alors que la littérature de jeunesse est inscrite fortement dans les instructions officielles, pourra-t-on encore qualifier de naïves les lectures d'élèves qui, arrivant au collège, auront fréquenté les livres à l'école pendant au moins sept ans et auront, pour les trois années du cycle 3, reçu un véritable enseignement littéraire ?

Durant les années d'école maternelle et élémentaire, l'encyclopédie des jeunes lecteurs⁹ s'enrichit de compétences critiques génériques, thématiques, sociales, textuelles qui, mêlées à l'expression spontanée de leurs émotions ressenties lors de l'écoute ou de la lecture du texte, leur permettent d'accéder à la « signifiante » selon Riffaterre. Le recours à la littérature de jeunesse, non encore figée dans des analyses contraintes facilite certainement, c'est l'hypothèse que nous faisons, la parole enfantine : il y a en effet moins de discours attendus sur un corpus patrimonial en cours de constitution. Quant aux œuvres patrimoniales pour l'enfance, elles suscitent des interprétations si diverses qu'elles ne génèrent pas non plus que du discours convenu. Comme nous avons pu l'observer dans les classes lors de notre travail de recherche à l'INRP sur les pratiques de lecture de *La Petite Sirène* d'Andersen, l'enseignant peut occuper alors la place singulière de celui qui suscite l'expression de chacun, les reformule au plus près de ce qui a été dit, s'assure d'avoir bien compris le sens de l'intervention enfantine, interroge et organise la mémoire de lecteurs de ses auditeurs. C'est aussi lui qui choisit les textes et organise l'ordre de présentation de manière à permettre aux jeunes auditeurs de repérer la mise en réseau des textes, d'établir des similitudes ou des oppositions, de découvrir le fil thématique, bref qui s'emploie à faciliter l'attitude réflexive face aux œuvres présentées.

Avant les instructions officielles de 2002, qui instaurent pour le cycle 3 l'enseignement de la littérature, était apparu à l'école élémentaire un clivage qui n'est pas sans rappeler celui de la lecture privée et de la lecture scolaire : l'opposition lecture plaisir / lecture apprentissage. Deux attitudes se dessinaient très nettement dans des lieux et avec des adultes différents. En schématisant, on peut dire que la bibliothèque centre documentaire (BCD) était l'espace de la lecture plaisir, conviviale, encadrée le plus souvent par un aide éducateur, voire un parent, la salle de classe restant le lieu des apprentissages conduits par le professeur des écoles qui pouvait ignorer ce que les élèves avaient lu ou entendu lors des animations en BCD. On assistait alors à une sorte de « secondarisation » de la lecture.

Les instructions de 2002 inversent cette tendance, en rappelant en quelque sorte que le plaisir doit relever d'un apprentissage ludique, mais raisonné de la lecture littéraire. Le bain littéraire est certes important, mais pas suffisant. Il s'agit désormais pour les enseignants du cycle 3 de faciliter les débats interprétatifs reposant sur l'ensemble des lectures, tant privées que scolaires. La culture partagée par la communauté scolaire va se construire, sur la base de lectures communes¹⁰, à partir du frottement, de la confrontation, voire du conflit entre les cultures familiales et ethniques des élèves. C'est le moyen privilégié, on le comprend,

soient incapables de « faire de la théorie » ou d' « analyser » ou de considérer le style des œuvres, mais qu'ils exigent un rapport plus direct, une référence plus immédiate à des configurations pratiques ou à des schémas expérientiels précis. La connaissance, par l'ensemble des enseignants, de l'existence de goûts et d'investissements spécifiques en matière de lecture dans les milieux sociaux à faible niveau de diplôme, peut constituer un pas vers une meilleure articulation de ces goûts et prédispositions préalables et des dispositifs pédagogiques ».

⁹ Eco, Umberto, *Lector un fabula*, Paris, Grasset, 1985.

¹⁰ Une liste d'ouvrages de référence est établie.

d'intégrer les nombreux enfants issus des milieux de l'immigration, en leur reconnaissant le droit de donner, à partir du texte proposé, leurs visions du monde. Pour reprendre une formule de de Singly, en l'adaptant, l'objectif n'est pas *seulement* de fonder un savoir, mais *aussi* de bâtir un *socle culturel fort*, entraînant l'adhésion des élèves¹¹.

A la rentrée 2005, l'élève entrant au collège aura l'expérience de cinq à sept ans de lecture littéraire privée et scolaire derrière lui¹². Le collège et le lycée ne pourront ignorer ce parcours de lecteur singulier.

Conclusion

Décrivant les pratiques de lecture littéraire en classe de lycée, G. Langlade¹³ constate que la lecture naïve n'a pas sa place et « qu'elle est reléguée dans les lectures faites à la maison, lecture découverte, première lecture. » La dichotomie ressentie par les lecteurs adolescents s'explique sans doute par le fait qu'ils doivent emprunter au discours savant pour pouvoir s'exprimer sur le texte. Mais, peu à peu, les lectures scolaires se distinguent des lectures privées qui donnent lieu pourtant à des conversations informelles entre pairs. D'un bout à l'autre du cursus, l'enseignement de la littérature gagnerait à prendre davantage en compte ces formes de sociabilité spontanées autour des textes qui témoignent de l'engagement personnel du lecteur. Les pratiques pédagogiques s'en trouveraient enrichies.

¹¹ Singly, François de, *Les jeunes et la lecture*, in Les dossiers Education et Formations, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, DEP, 1993, p. 17.

¹² Va alors se (re)poser avec acuité le problème de la formation initiale et continuée des professeurs des écoles en littérature.

¹³ Langlade, G., « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », in *Le Français aujourd'hui*, n° 145, 2004, p. 85-96.