

OUVRAGES RECUS

- BOUSSION J., SCHÖTTKE M. et TAUVERON C. (1996) : *Lecture, écriture et culture au CP*. Paris, Hachette Éducation
- CALAP (Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage) (1995) Fascicule 13 : *Aspects différentiels du langage*. UFR Linguistique Université René Descartes Paris V
- CARPENTIER C. (1996) : *Histoire du Certificat d'études primaires*. Paris, L'Harmattan
- DFLM (1995) : *Recherches en cours. Année 1994-95*. DFLM, Parc de Saint-Cloud, Grille d'Honneur 92211 Saint Cloud Cedex
- Équipe « Oral » IUFM Créteil (1996) : *Prendre la parole*. Cassettes vidéo. CDDP 77, CRDP Ile de France-Créteil
- Groupe départemental de recherche (1996) : *Réussir à l'école*. 2. Inspection académique 80000 Amiens
- HORELLOU-LAFARGE C. et SEGRÉ M. (1996) : *Regards sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*. Paris, L'Harmattan, Logiques sociales
- HOUYVET J. (1996) : *Grammaires*. Paris, Ellipses
- INRP (1996) : *Les recherches de l'INRP. 1989-1994*. Paris, INRP
- LELIEVRE C. (1996) : *L'école « à la française » en danger ?* Paris, Nathan Pédagogie
- OUZOULIAS A. (1995) : *L'apprenti lecteur en difficulté. Evaluer, comprendre, aider*. Paris, Retz, Pédagogie Pratique

LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

- POSLANIEC, Christian (Ed.), *Littérature et jeunesse. Actes du colloque*, Paris, INRP-PROMOLEJ, 1995.

Les actes du colloque « Littérature et jeunesse » (qui s'est déroulé à Paris, les 23, 24 et 25 mars 1993), sont organisés selon trois thèmes : la littérature et ses récepteurs, la littérature et ses médiateurs, la littérature et ses producteurs.

La conférence introductive à la première partie, de Jean Verrier, courte mais dense, a le mérite de poser des questions de fond, comme celle-ci : comment une didactique du texte, peut-elle prendre en compte ce qui fait qu'un texte « touche » son lecteur, et qui relève souvent d'aspects inconscients ? À une problématique de l'évaluation de la lecture (au sens étroitement normatif du terme), ne faut-il pas alors substituer une problématique de l'accompagnement, de la « négociation » ? La piste de la lecture « collégiale », proposée *in fine* (les lectures sont faites dans un groupe aux références culturelles variées), est d'autant

plus intéressante qu'elle correspond à l'hétérogénéité culturelle que rencontrent beaucoup d'enseignants dans leurs classes.

Christian Poslianec de son côté revient sur la problématique de la réception littéraire en discutant quelques uns des postulats d'Eco dans *Les limites de l'interprétation*. Son argumentation finale, qui confère à la « chronique » le statut de modèle littéraire fondamental laisse un peu perplexe, d'autant qu'il fait du « respect de la chronologie » une loi du genre, ce qui laisserait de côté une bonne partie de la littérature mondiale. L'idée force, selon laquelle « ce qui caractérise [...] un texte littéraire, c'est sa complexité », bien que pas très nouvelle, ne me gênerait pas si elle ne s'accompagnait d'une définition du conte comme « degré zéro de l'écriture », sous prétexte qu'il s'agit là d'un genre oral, « libre d'inventer, chaque fois, une nouvelle forme de diction ». L'historienne Catherine Velay-Valentin, dans sa remarquable *Histoire des contes* (Fayard, 1992) a fait justice du préjugé qui prétend opposer l'oral et l'écrit en la matière, les contes étant, chez nous, le fruit d'une interaction constante entre sources écrites et orales, et ne pouvant être réduits à leur *fabula*. Poslianec me semble ici tributaire d'une conception idéaliste du texte écrit, identifié à un état ultime et abouti (B. Cerquiglini a montré avec raison que la variante était une dimension constitutive des textes). Et puis, est-il finalement très utile de faire d'un genre, quel qu'il soit, un modèle du littéraire ?

Dans la même partie, au milieu d'autres contributions intéressantes, je relève celle de Nicole Everaert-Desmedt qui traite de la problématique de l'album destiné aux jeunes enfants. Elle n'échappe pas à une vision un peu normalisatrice, la question posée initialement (« comment choisir des albums illustrés aux enfants, et comment présenter ces albums aux enfants ») entraînant à définir de manière trop rigide, ce que serait un « bon album » et la « bonne manière » de le lire. Cela n'enlève rien à l'intérêt de ses remarques sur la « dynamique de la représentation » dans l'album.

Dans la partie consacrée aux médiateurs, J.-M. Privat, reprend les thèmes qui lui sont chers sur les nécessités d'un véritable « système didactique » prenant en compte les apprentissages culturels. Parmi nombre de remarques pertinentes, je relève cette idée selon laquelle le travail sur l'objet-livre (étude de la couverture, table des matières...), s'il est utile, ne peut dispenser d'un effort plus approfondi sur « les lieux d'offre, les intermédiaires de lecture, les protocoles sociaux du rapport au livre ». Denise Dupont-Escarpit, en s'interrogeant sur le rôle du critique (à partir de l'expérience de « *Nous voulons lire* ») aborde, sous un angle différent, la même question. Ainsi la pratique de la liste d'ouvrages recommandés, également critiquée par Privat, l'est ici à la fois en tant que pratique d'imposition culturelle, et parce que les auteurs recommandés (Tournier, Yourcenar...) le sont en référence au champ de la littérature générale plutôt qu'en raison de leur place dans le champ spécifique de la littérature enfantine. B. Veck, de son côté, montre, à partir de l'examen des listes d'œuvres proposées au baccalauréat de français, que l'« organisation séculaire » reste fondamentale dans les études littéraires au lycée. Il se demande cependant comment une réorganisation du corpus autour d'autres axes pourrait éviter « la perte de sens » qu'occasionneraient des recoupements « purement artificiels ». Mais le découpage séculaire a-t-il vraiment un sens pour les élèves ? Ne peut-on recomposer le répertoire, à partir d'une problématique générique qui n'évacuerait pas la diachronie, mais, justement, lui donnerait tout son sens ?

La troisième partie s'ouvre sur une conférence d'Yves Reuter, centrée sur la « définition des biens littéraires », comme préalable à une didactique de la littérature. Je limite mon commentaire à un seul aspect de sa réflexion, parce qu'il fait écho à la question posée par B. Veck : Reuter indique que l'opération de « désancrage » conduit à extraire un texte de son espace de production initial pour l'insérer dans le champ littéraire. Cela conduit à une « diachronie fortement réduite » et « presque uniquement linéaire », la notion d'auteur prenant alors une importance démesurée. J'en conclus que le travail didactique pourrait s'orienter dans deux directions complémentaires : un travail de « réancrage », qui permette d'analyser les conditions de production initiale des textes ; un travail d'élucidation qui permette de comprendre ce qui fait qu'un texte issu d'un contexte de production spécifique puisse rejoindre le champ littéraire. Là encore, l'approche par les genres ne permettrait-elle pas, de retrouver une réelle épaisseur historique ?

Reste la question initiale, celle posée par Verrier, et qui court, reformulée, dans bien des contributions : comment prendre en compte (et susciter) le désir, dans le domaine littéraire ? Si une approche purement critique peut être desséchante, l'« enchantement » ne se commande pas. Tout au plus peut-on, comme le suggère Privat, insérer la lecture dans un réseau de sociabilités, qui suscite l'envie de lire, ou d'écrire. Jean Perrot, quant à lui, se demande, si la barrière des goûts, qui séparerait les enfants et les adultes ne s'expliquerait pas par le fait que « les livres qui ont du succès auprès des enfants se fondent sur une dynamique de l'imaginaire spécifique ». Énoncée de cette manière, cette proposition me semble faire bon marché des différences culturelles (les enfants, pas plus que les adultes ne pouvant être rassemblés dans une catégorie homogène). Reste l'idée intéressante selon laquelle le livre pour enfant développe un espace de communication spécifique : la manière dont cet espace est investi, travaillé peut commander ou non l'adhésion. Je ne suis pas sûr que la notion d'« embrace » (le terme est de R. Mc Gillis) définie par Perrot comme une « attitude de protection, d'enveloppement et de soutien affectif » permettant la rencontre des imaginaires soit ici la principale clé. Ne faudrait-il pas identifier, de manière beaucoup plus précise, certains des codes qui permettent que cette communication, par définition « inégale » (pour reprendre l'expression de F. François), puisse avoir lieu ? En tout état de cause, les différentes contributions proposées dans l'ouvrage stimuleront la réflexion dans un domaine capital pour la didactique du français.

F. Grossmann

■ La littérature de jeunesse au collège, *Pratiques*, décembre 1995, n°88.

On retrouve dans cette livraison de *Pratiques*, appliqués au collège, nombre des thèmes abordés dans le colloque *Littérature et jeunesse*. B. Friot, à partir d'une analyse des instructions officielles (et de leurs compléments), de 1985 aux plus récentes, montre que les avancées apparentes de la littérature de jeunesse au collège ne remettent pas en cause l'objectif ultime de l'enseigne-