

■ **TAUVERON C (coord.)** : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?* Hatier, février 2002

Le numéro hors série du BO, daté du 14 février 2002 fixe les horaires et programmes pour l'école primaire. La littérature de jeunesse, si elle n'était pas totalement absente des textes précédents, y prend une place qu'elle n'avait jamais occupée auparavant. Au cycle des approfondissements, c'est même à un bouleversement de la matrice disciplinaire que l'on assiste. Le français éclate entre, d'une part, **Maitrise du langage et de la langue française**, rattachée aux **Domaines transversaux** et, d'autre part, **Littérature et Observation réfléchie de la langue française** faisant partie du domaine **Langue française, éducation littéraire et humaine**. La répartition horaire entre ces derniers champs disciplinaires est elle-même d'une nouveauté dont on n'a pas fini de mesurer les conséquences puisque, pour l'ensemble des activités relatives à la grammaire, à la conjugaison, à l'orthographe et au vocabulaire, sont dévolues entre 1h30 et 2h, alors que la littérature se voit accorder entre 4h30 et 5h30. La **lecture des textes de la littérature de jeunesse** devient un objet d'enseignement à part entière et suppose donc une réflexion didactique.

La coïncidence des dates entre la parution de l'ouvrage dirigé par Catherine Tauveron et celle des programmes de l'école aura sans aucun doute une influence non négligeable sur la façon dont sera reçu et utilisé l'ouvrage. Le produit d'une recherche INRP, dont l'orientation argumentative, explicite dans le sous-titre, visait essentiellement à faire évoluer la place modeste de la littérature dans les textes ministériels de 1995, risque, par la force des choses, d'être amené à remplir une autre fonction. Dans l'introduction, les auteurs affirment modestement : «L'ouvrage s'adresse à tous les enseignants, de la grande section au premier cycle du collège, soucieux de rénover leur pratique de la lecture, de leur conférer un enjeu symbolique fort, de construire dans la continuité un véritable enseignement de la compréhension et d'organiser les conditions didactiques d'un double dialogue : dialogue de chaque enfant et du texte, dialogue des enfants autour du texte». Dans la mesure où il propose un travail solide et documenté, il est amené à faire autorité – et sans doute pour longtemps – dans le domaine. Tous les enseignants soucieux de se mettre en conformité avec les nouveaux textes ministériels y trouveront de quoi renouveler leurs pratiques et, peut-être surtout, les formateurs d'IUFM et les équipes de circonscription pourront puiser dans les activités présentées par l'ouvrage de quoi donner corps et consistance à leurs formations et leurs animations. Notre lecture de l'ouvrage publié chez Hatier ne pouvait pas ne pas tenir compte de cette fonction d'ouvrage de référence qu'il est amené à jouer. On trouvera donc, après la présentation du contenu de l'ouvrage, des questions que posent les prises de position de ses auteurs puis, plus généralement, des questions relatives à la place de la littérature dans les nouveaux programmes.

L'ouvrage est l'aboutissement du travail d'une équipe INRP<sup>1</sup> commencé en 1997 qui prend appui sur une dizaine de groupes de recherche dans des IUFM,

1. Recherche «Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école, cycles 2 et 3» sous la responsabilité de Catherine Tauveron

impliquant au total une quarantaine de classes (classes d'application, ordinaires et de ZEP) de la GS au CM2. Les orientations de l'équipe ne sont pas inconnues pour les lecteurs de **Repères**. Le numéro 19, coordonné par Francis Grossmann et Catherine Tauveron présentait un bilan à mi-parcours de la recherche. D'autres articles étaient également parus dans **Enjeux** n° 46 (1999, Namur, CEDOCEF). Mais la présente publication n'est pas une simple juxtaposition d'articles déjà publiés auxquels seraient ajoutées quelques propositions inédites, c'est une synthèse et une mise en cohérence d'une réflexion dans un domaine qui, malgré quelques expérimentations militantes et souvent isolées, avait été laissé en jachère par la recherche. Elle présente surtout l'originalité de défendre la position selon laquelle l'enseignement de la littérature n'est pas réservé au second degré, qu'il est légitime de l'aborder dès l'école élémentaire à la fois dans sa dimension culturelle et sous un angle technique (la lecture littéraire demande une approche spécifique). L'ouvrage n'est donc pas neutre. Pour convaincre les lecteurs du bien-fondé de cette perspective, la réflexion s'organise autour d'une série de quatre questions :

- La lecture littéraire à l'école : pourquoi et pour quoi faire ?
- Quels dispositifs de présentation et de questionnement des textes pour développer des conduites de lecture spécifiques ?
- Quels dispositifs pour nourrir la culture des élèves ?
- Quels comportements effectivement induits chez les élèves ?

Ces questions permettent aux auteurs de défendre une conception de la littérature, une conception de la lecture littéraire et une conception de la didactique.

L'ambition n'est pas, comme dans la plupart des ouvrages déjà existants, de proposer une introduction à la littérature de jeunesse. Il est essentiellement question de littérature, de *lire la littérature à l'école*, comme le proclame le titre. Pour les membres de l'équipe de recherche, les textes qui relèvent de la littérature ont les particularités suivantes : ce sont des récits de fiction, constitutivement ambigus et lacunaires; ils sont à la fois denses, problématiques, «résistants» et posent des problèmes de compréhension / interprétation; ils se caractérisent par une fondamentale dimension symbolique dans laquelle se jouent le jeu et le je. La personne du lecteur, le groupe des lecteurs, s'impliquent de façon ludique et affective dans la quête du plaisir, la «conquête aventureuse et amoureuse» que leur propose le texte, tombant dans les pièges et les déjouant, retardant le moment de la jouissance promise au vainqueur de cette quête intellectuelle et culturelle où tout ce qui a déjà été lu se trouve à la fois réactivé et contesté.

Des textes présentant ces caractéristiques ne sont bien entendu pas à lire comme s'il s'agissait d'une liste de courses. Pour entrer dans ce territoire du grand jeu qui s'ouvre à lui, le futur lecteur doit être initié aux subtilités de la **lecture littéraire**. Les auteurs de l'ouvrage défendent une position originale : cet apprentissage, manifestement complexe et délicat, doit intervenir le plus tôt possible. Pour eux, cette façon d'entrer dans les textes n'est pas une compétence qui se surajoute à la saisie préalable du sens littéral, elle n'intervient pas chronologiquement après la maîtrise de la lecture de textes dénotatifs, bien au contraire, elle doit être mise en place dès les premiers contacts avec l'écrit.

Tous les textes ne peuvent pas constituer des tremplins appropriés. Parmi les albums et les romans, seuls certains sont destinés à être utilisés comme supports d'apprentissage. Le maître ne saurait en effet s'en remettre ni à son propre gout, ni à l'intérêt supposé que les enfants pourraient leur trouver ; « parce que la mission de l'école est une mission éducative, et que la logique de la classe ne saurait exactement se confondre avec celle de la bibliothèque, on doit les choisir aussi en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture ». Dans le cadre d'une didactique de la lecture littéraire, il est clairement dit que ce n'est pas le plaisir de lire qui est l'objectif visé, même si à terme c'est bien ce à quoi doit pouvoir parvenir le lecteur devenu autonome ; la priorité est accordée à l'efficacité d'un enseignement qui se veut cohérent et progressif.

Dans cette perspective didactique, l'ouvrage propose un inventaire exhaustif de situations, en s'appuyant de façon très concrète sur la relation de travaux conduits dans des classes de tous les niveaux de l'école élémentaire. Pour développer les conduites de lectures spécifiques, on trouvera par exemple un très large éventail de propositions permettant une première prise de contact avec un texte ou une typologie de dispositifs pour conduire le questionnement (échanges oraux, utilisation du dessin, rôle des différents types d'écrits de travail...) Les apprentissages relatifs à la mise en place des références culturelles se fait essentiellement au moyen de la mise en réseaux. Ce dispositif, naguère popularisé par l'équipe de Bernard Devanne, est ici amplifié et systématisé.

La dernière partie de l'ouvrage, revenant sur certaines des situations déjà présentées précédemment, analyse la façon dont les élèves, engagés dans ces démarches, sont aptes à développer les conduites postulées par la lecture littéraire : ils peuvent effectivement mener une lecture distanciée attentive au fonctionnement et à la fabrication du texte ; ils sont capables d'accéder à une interprétation symbolique ; ils peuvent faire preuve d'un jugement esthétique et critique sur les œuvres. Les auteurs montrent également que cette prise de recul par rapport au texte n'est pas incompatible avec une lecture fusionnelle ; ils récuse également l'objection d'élitisme en apportant le témoignage que des enfants en difficulté peuvent tirer profit d'une initiation à la lecture littéraire.

Plus que la nouveauté des dispositifs proposés, ce qui fait l'intérêt de l'ouvrage dirigé par Catherine Tauveron, c'est la richesse des exemples qui sont à la disposition du lecteur. Les œuvres servant de support aux apprentissages sont d'une grande diversité : la bibliographie des albums et romans cités constitue à elle seule une aide précieuse pour orienter une sélection dans la production de littérature de jeunesse qui soit didactiquement fondée. De surcroît, toutes les propositions d'activités sont illustrées par des situations effectivement conduites dans des classes, souvent avec des extraits de transcripts de séances. L'analyse aussi bien des interventions de l'enseignant que des interactions entre élèves est toujours d'une grande finesse et contribue largement à convaincre de la justesse des points de vue défendus. Inutile de préciser que le travail présenté par l'équipe de recherche de l'INRP est dans son ensemble du plus haut intérêt et constitue une remarquable vulgarisation dans le meilleur sens du terme.

Cependant, comme nous l'avons signalé, le fait que la sortie de l'ouvrage ait coïncidé avec la publication des nouveaux programmes risque de provoquer un brouillage dans la lecture qui pourrait en être faite. Nous nous proposons donc de poser un certain nombre de questions qui tentent de mettre l'accent sur des dérives possibles susceptibles de résulter d'une lecture trop hâtive ou exclusive de **Lire la littérature à l'école**.

D'évidence, toute lecture n'est pas une lecture littéraire et il est tout autant nécessaire de savoir lire une liste, un énoncé de problème ou un document d'histoire. L'écueil d'une dérive vers le tout littéraire doit être tout autant redouté que pourrait l'être celui du tout dénotatif. Tous les textes ne sont pas lacunaires ou résistants au sens développé ici. Il existe aussi, fort heureusement, des textes «collaborationnistes» qui aident et guident le lecteur dans sa recherche d'information ou dans la nécessité de l'action. L'élève doit savoir être à l'aise dans l'une et l'autre situation, ne pas être confronté au doute ou rechercher un sens au second degré quand il s'agit de lire une notice de montage (même si certains rédacteurs!...). Encore faut-il que l'apprenti lecteur puisse se construire de façon satisfaisante des repères en s'appropriant les postures et les conduites pertinentes; il est nécessaire qu'il soit confronté à cette diversité d'écrits et donc que soient mis en place des dispositifs didactiques qui lui permettent d'apprendre les modalités de lecture adéquates à ces différents contextes.

Si la définition qui est donnée du texte littéraire est sans aucun doute fondée, il n'est pas toujours aisé de fixer une limite entre les récits de fiction qui répondent aux critères tels qu'il ont été définis et d'autres, moins exigeants, ou que le lectorat considère comme plus populaires. Encore faut-il préciser que selon les temps et les lieux, voire les institutions, certains auteurs sont passés d'une catégorie dans l'autre (Balzac, Jules Verne et actuellement Alexandre Dumas, par exemple).

Il en va de même de la littérature de jeunesse. La comparaison de sélections faites sur des critères qui ne sont pas très éloignés montre que les choix relèvent tout autant du goût de leurs auteurs que d'une appréciation objective. Pourquoi ne rencontre-t-on ici ni Gripari, ni Ungerer, ni Nadja, et pourquoi Sendak n'est-il cité que pour **Max et les maximonstres** alors que, par exemple, Van Allsburg comporte cinq références? Même s'il ne s'agit pas d'un palmarès et qu'il faut prendre en compte les arguments d'ordre didactique, on peut conseiller aux enseignants désireux de faire un choix pour alimenter la bibliothèque de l'école de ne pas se limiter aux ouvrages cités, quelle que soit leur qualité.

Les rédacteurs de l'ouvrage mettent en garde contre une tendance de la littérature de jeunesse actuelle de cultiver «la difficulté pour elle-même comme s'il importait seulement à leurs auteurs d'exhiber leur virtuosité technique, sur fond d'intrigue absente ou minimale». Il semble effectivement que certains textes cultivent un double lectorat et les allusions codées ou les jeux de mots visent davantage celui qui achète que le lecteur désigné. Nous souscrivons à ces mises en garde fort judicieuses. C'est pourquoi l'utilisation de **Un voleur dans la nuit** nous paraît problématique; il s'agit à l'évidence plus d'un test de compréhension que d'une œuvre littéraire. Ces sortes d'énigmes jouent le même rôle

que les énoncés de problèmes mathématiques où l'introduction de données superflues a surtout pour fonction de déstabiliser l'élève. Les ruptures de contrat font certes partie du jeu intellectuel, mais il y a un manifeste risque de parasitage au moment où l'enfant est en train, parfois difficilement, de construire ses repères.

Les dispositifs didactiques, tels qu'ils sont présentés dans **Lire la littérature à l'école**, sont analysés avec suffisamment de précision pour que la logique d'intervention de l'enseignant soit toujours explicite. Il faudrait que le lecteur soit bien peu attentif pour trouver dans l'ouvrage prétexte à des pratiques stéréotypées et formelles. Mais des manuels, désireux de guider davantage le maître, de proposer par exemple une progression et des activités adaptées à chacun des niveaux, tout en s'inspirant formellement des typologies de dispositifs proposées ici pourraient provoquer des conduites tout aussi sclérosées que celles que dénoncent à juste titre les auteurs. La lecture fragmentée, la présentation d'un texte avec et sans images, les mises en tableaux, le travail sur les genres et les stéréotypes, risquent de conduire à des pratiques tout aussi formelles que l'élucidation préalable du vocabulaire et la réponse à des questions après lecture du texte.

Dans cette perspective, l'essentiel réside donc dans la formation des enseignants. Mais à trop exiger, ne risque-t-on pas de décourager les bonnes volontés? La lecture des pages 38 et 39, sur le travail de préparation du maître, laisse perplexe. Quel professeur des écoles peut prétendre à une telle maîtrise didactique, culturelle, pédagogique. Il n'est pas certain que le travail remarquable effectué par des enseignants expérimentés, soutenus par des chercheurs, soit à la portée du maître polyvalent du système actuel. Les auteurs sont bien conscients qu'il n'est pas facile pour le maître à la fois de « déposer son pouvoir de valider les réponses au profit de la classe » et de garantir les règles d'un jeu où « tous les coups ou tous les échafaudages ne sont pas permis ». L'anecdote du collègue en recyclage à propos du texte de Lenain est emblématique. Est-il ou non légitime de voir dans **Demain les fleurs...** une métaphore du nazisme? La question se pose : qui en fin de compte évalue et sur quels critères? Qui valide? Le débat n'est pas clos dans les universités de Lettres... La formation initiale, mais aussi continue, risque de se heurter à bien des réticences, compte tenu du cursus universitaire antérieur (les littéraires ne sont pas / plus majoritaires). Faudrait-il s'engager – serait-il acceptable de s'engager – dans une perspective de spécialisation?

Au-delà de l'ouvrage coordonné par Catherine Tauveron, il n'est pas possible de passer sous silence la question de l'équilibre défini par les nouveaux programmes : importance de la littérature par rapport à l'observation réfléchie de la langue française, par rapport également aux autres domaines disciplinaires. Manifestement, la littérature est gagnante. Il ne faut pas boudier cette réhabilitation d'une matière longtemps négligée ou minorée, mais il est important de poser la question des valeurs pour le futur citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle : y aurait-il un modèle culturel unique? N'est-il pas possible de parvenir aussi à l'excellence et à l'universel par une autre entrée, qu'elle soit scientifique, plastique ou musicale (sans parler pourquoi pas de législation ou d'économie, voire

de philosophie)... voies tout aussi exigeantes et qui supposeraient des entrées tout aussi précoces ?

Une dernière inquiétude concerne la perception des compétences et des incompétences en lecture des élèves. Depuis quelques années, un important débat a pris corps autour de la notion d'illettrisme. En changeant la définition de la lecture on a modifié les exigences : il faut non seulement que l'enfant sache déchiffrer mais aussi qu'il accède au sens. Ne risque-t-on pas d'ici quelque temps de voir émerger un nouveau concept pour définir de nouvelles carences observées chez les élèves qui n'accéderont pas à la lecture littéraire à la fin de l'école élémentaire ? Il n'y a pas là qu'une boutade. L'école sera-t-elle capable de relever le défi qu'elle se donne à elle-même ?

Pour en revenir aux travaux de l'équipe INRP, redisons que, malgré les questions qu'ils suscitent, ils proposent aux enseignants et aux formateurs une nourriture roborative, capable de les orienter vers des pistes pertinentes pour mettre en oeuvre les nouvelles orientations du programme. Souhaitons que la recherche entreprise puisse se poursuivre. Certaines perspectives sont toutes tracées et correspondent à de vraies questions :

- Concevoir des outils permettant une programmation par niveau de classe
- Poser à nouveau la question de l'évaluation
- Articuler, au cycle 2, la maîtrise technique de la lecture et l'apprentissage de la lecture littéraire
- Articuler la lecture littéraire et la production d'écrits à partir de la littérature
- Définir les contenus et les modalités de formation qui permettraient aux professeurs de maîtriser les compétences exigées par l'enseignement de la lecture littéraire

Et la liste n'est pas exhaustive. On le voit, la tâche est loin d'être terminée...

Gilbert Turco