

PASSEURS DE LIVRES

par Blandine Aurenche, Geneviève Chatouillot,
Hélène Giard, Florence Guardia et Zaïma Hammache*

La notion de médiation comme mode d'accès au livre est souvent placée au cœur du questionnement sur la lecture. En quoi consiste-t-elle, quels sont ses préalables ou ses conséquences ? Des bibliothécaires témoignent ici de leurs pratiques d'aide à la lecture et proposent de prolonger la réflexion (sans cesse en évolution) sur leurs enjeux.

Face aux réticences ou aux difficultés que manifestent tant d'enfants vis-à-vis de la lecture - surtout dans des quartiers à population socialement défavorisée comme c'est notre cas à Clamart et dans le XIX^e arrondissement de Paris - nous sommes, en tant que bibliothécaires, confrontés sans cesse à des questions dont nous voudrions ici donner un écho, non pas pour prétendre les résoudre mais pour proposer une manière de les formuler, des pistes de réflexion sur lesquelles un large échange nous apparaît aujourd'hui nécessaire. En quoi consiste le

rôle de « médiateur » entre le livre et l'enfant qui nous est attribué, comment l'assurer ? Comment rendre la lecture plus facile ou désirable pour tous ceux qui l'associent à l'expérience de l'échec ou à un exercice étranger et vide de sens ? Qu'attendent-ils de nous et des livres et comment répondre à cette attente si difficile souvent à cerner ? Ces questions se posent de façon de plus en plus aiguë au fur et à mesure qu'augmente l'âge de nos lecteurs et qu'ils sont censés devenir autonomes. Aussi nous attacherons-nous plutôt ici aux enfants du cours moyen



T'es le meilleur Charlie Brown, ill. C. Schulz

* Blandine Aurenche est bibliothécaire à Paris dans le XIX^e arrondissement (Bibliothèque Crimée). Geneviève Chatouillot, Hélène Giard, Florence Guardia et Zaïma Hammache travaillent à la bibliothèque de La Joie par les livres à Clamart.

et du premier cycle de collège, puisque c'est à cet âge que commence à se manifester massivement une fuite devant la lecture. Ces questions se posent aussi différemment selon les genres de livres : en général les enfants de cet âge continuent à prendre spontanément les BD, certaines revues, les albums ou certains documentaires sur des sujets qui les intéressent, mais lisent plus rarement les romans. Cette remarque ne signifie certes pas que la lecture de l'image va de soi ou qu'elle suffit (il serait intéressant de savoir ce que lisent les enfants dans les BD ou de comprendre pourquoi ils sont parfois déçus par le texte d'un livre dont les images les avaient attirés) mais elle indique que les enfants se montrent plus en confiance devant les images que devant l'inconnu que représente un texte écrit et qu'en fait ce qu'ils cherchent ce sont des repères, des points d'appui, quelque chose à reconnaître pour construire du sens.

C'est pourquoi nous centrerons notre réflexion sur la lecture des romans et sur la manière dont l'écrit peut devenir assez familier pour ne pas être d'avance décourageant.

Une des manières d'envisager la question est de s'interroger sur la facilité des textes en cherchant dans le vocabulaire, la syntaxe, les dialogues, la structure narrative, etc., ce qui rend certains récits plus accessibles, plus proches de l'univers langagier des enfants. Mais ce type d'approche, pour utile qu'il soit, ne nous semble pas vraiment suffisant : même si nous savons bien - et les enfants le disent eux-mêmes - que les livres « courts, écrits gros et avec des mots simples » sont plus faciles à lire, on peut rester perplexes devant la validité de ces seuls critères qui définissent implicitement les livres accessibles comme des produits - voire des sous-produits - destinés - avec une certaine condescendance - à des sous-lecteurs. Suffit-il de disposer d'objets bien calibrés, explici-

*J'aimerais lire
quelque chose de
puissant, avec du
souffle, un drame
moderne, et sans
complaisance*



*Essaie
"Blanche-
Neige"*

ill. Serge Bloch
in *Guide Bayard Presse* :
Aimer lire de 1 an à 15 ans, Édition 1996

tement fabriqués comme tels, selon des techniques ou des recettes testées et bien rodées pour que ces livres suscitent chez les enfants le plaisir et le désir de lire ? Eux-mêmes d'ailleurs ne sont pas dupes et savent se montrer exigeants sur la qualité de l'histoire qu'on leur propose : c'est ce qu'exprimaient récemment quelques enfants à propos d'un livre « simple » qu'ils n'avaient pas aimé, en disant : « Pour qui il [l'auteur] nous prend ? » De fait, c'est bien là que se situe l'essentiel de notre réflexion sur les livres : apprécier leur intérêt, leur force, en quoi ils sont « nourrissants ». Si par exemple nous proposons des romans comme *Toufdepoil* ou *Le Plus bel endroit du monde*, ce n'est pas pour leur facilité - encore qu'elle existe -, mais surtout parce que ce sont des textes forts et beaux. Là les critères objectifs se dérobent, il ne s'agit plus simplement de définir des éléments de proximité mais de lancer les enfants dans l'aventure d'une rencontre... et la question se déplace : que pouvons-nous faire, que voulons nous faire pour que cette rencontre ait lieu, quel accompagnement proposons-nous pour cette



Calvin & Hobbes, ill. B. Watterson, Hors collection

aventure ? Il ne s'agit pas alors de stratégies, de manœuvres de séduction, de pédagogie, d'apprivoisement ou d'argumentation à sens unique car c'est à la dimension personnelle, à eux-mêmes et à nous-mêmes, que nous renvoient les enfants, autant qu'aux livres. Implicitement l'enfant questionne le bibliothécaire sur son désir de lire : qu'est-ce qui vous fait lire, qu'est-ce qui vous fait aimer ce livre ? Il interroge aussi l'adulte sur le regard et la confiance qu'il lui porte : qu'est-ce qui est bon pour moi ? Quelle confiance avez-vous en moi, sur ce que je suis capable d'aimer ?. Ils nous amènent ainsi à découvrir ou redécouvrir les textes. À travers cet échange, nous nous sentons interpellés sur notre propre rapport aux livres. La manière que nous avons de les manipuler, de les ranger, de les transporter ici ou là, de même que la manière dont ils nous touchent et dont nous en parlons, sont pour les enfants autant d'indices sur ce qu'ils peuvent en attendre, autant de repères de familiarisation.

La présentation matérielle et la mise en espace des romans dans la bibliothèque ne sont pas sans importance. Rien de plus intimidant ou d'insignifiant que des murs d'ouvrages rangés sur la tranche : de plus en plus de bibliothécaires s'inspirent des librairies pour

mettre les livres en vue, aider au repérage à travers des rangements par collections, des classements thématiques ou par âge. Autant de tentatives sur lesquelles il serait intéressant d'échanger les expériences (par un courrier des lecteurs ?...) et qui supposent, en tout cas, un renversement de point de vue : priorité au repérage, à la mise en valeur et non au rangement habituel ou à nos catégories familières. Dans le même ordre d'idées s'inscrivent aussi la possibilité donnée aux enfants de présenter visuellement - par la réalisation d'affiches par exemple ou de tableaux de coups de cœur - les livres qu'ils ont aimés ou bien la mise à disposition d'outils de médiation écrite tels que, par exemple, les plaquettes qu'édite la Ville de Paris.

L'accès aux romans passe aussi par la parole échangée, en particulier dans les situations de présentation de livres ou de lectures à voix haute : situations bien connues depuis longtemps dans les sections jeunesse mais qui suscitent aujourd'hui un regain d'intérêt et s'élargissent à de nouveaux publics. Il n'est donc pas tout à fait inutile de s'y attarder pour en réinterroger le sens. Les modalités peuvent être très variées et leur choix appartient à chacun : il n'y a guère en l'occurrence de méthode - encore moins de technique - bonne ou mauvaise ; les contextes sont

contrastés et aménageables selon des motivations variables : dans le cadre scolaire ou à la bibliothèque, avec un groupe important ou peu nombreux, etc. Mais au-delà de leur diversité, toutes ces situations ont un point commun, elles sont une manière de faire « parler » le livre, de faire entendre la voix du texte (on peut citer *a contrario* le commentaire d'un enfant sur un livre qu'il n'avait pas aimé : « il ne me parle pas, il n'y a que le narrateur qui parle, à moi il ne dit rien »).

Qu'il s'agisse de la lecture d'un extrait significatif ou de celle des premières pages, d'un récit oral ou de la lecture d'un texte dans son entier, cette mise en voix dispense de l'effort du déchiffrage ceux pour qui il est un obstacle : tel est peut-être le sens d'une réflexion d'enfant, à prime abord surprenante : « est-ce qu'on peut aimer la lecture quand on n'aime pas lire ? ». Elle donne accès à des textes forts, inabordablement ou à ce moment-là, où ils ont pourtant tout leur intérêt, elle permet de prendre des risques en abordant des fictions qui dérangent les habitudes, déplacent les attentes ou les représentations installées. Cela se vérifie notamment avec des textes littéraires « classiques » qui touchent des enfants qui, autrement ne les auraient pas lus, comme par exemple dans notre expérience de la lecture de *La Parure* de Maupassant ou de *La Légende de Saint Julien l'hospitalier* de Flaubert à des élèves de classes technologiques du collège.

On peut supposer que le succès de ces lectures tient en partie au fait que le plaisir de lire est communicatif et que le désir de sens circule : l'enfant n'est pas spectateur mais témoin du goût que l'adulte prend à la lecture, de l'émotion qu'il cherche à faire partager, de son engagement dans un avis personnel, de son désir de faire aimer ce qu'il aime. Parfois même il suffit de peu de mots : il nous est arrivé de tellement aimer un livre,



La Parure,
ill. G. Kelley, Duculot

par exemple *Sudie*, que nous avons préféré en dire peu mais cette intensité même a donné à certains enfants l'envie de le lire : la présentation trouve peut-être son intérêt principal dans la qualité de la mise en appétit plus que dans la précision ou dans l'ampleur. Nous le constatons aussi quand les enfants nous écoutent parler entre nous de nos lectures, non pas dans des présentations qui leur sont destinées mais dans des conversations informelles qui sont un signe de notre curiosité et de notre attente envers les livres.

Témoin de la lecture d'un autre, l'enfant a l'occasion de découvrir que lire c'est investir

de soi, donner du sens, cheminer avec un écrivain dans une histoire dont on ne découvre pas toujours du premier coup les secrets. Il se rend compte que tous les livres ne se lisent pas de la même manière : il y a des livres coups de foudre, d'emblée enthousiasmants et des livres de patience qu'on découvre progressivement, en insistant. La lecture à voix haute permet cette patience, l'installation dans une durée, une souplesse. De plus l'enfant est invité à partager cette découverte dans un climat de complicité. Même si la lecture est une expérience d'ordre individuel, il y a une émotion particulière à entendre un texte à plusieurs. L'écoute collective, alors que chacun construit sa propre interprétation, crée un sentiment de partage. Au point d'ailleurs que chacun peut se sentir lecteur à part entière : « J'ai réussi ! » s'exclame un enfant après avoir écouté la lecture de *L'Enfant du dimanche*, beaucoup disent : « J'ai lu... » en citant des romans entendus. Le sentiment de réussite qu'ils expriment ainsi est un pas qui compte dans l'appropriation de l'écrit.

Reste la question des prolongements possibles des expériences de ce genre. À cet égard nous sommes partagés entre des souhaits un peu contradictoires. Bien sûr il y a des satisfactions évidentes : ainsi par exemple un groupe d'enfants s'est un jour spontanément organisé pour se répartir la lecture à haute voix d'un roman qui leur paraissait trop long à lire autrement, nous demandant seulement de prendre de temps en temps le relais. Il y a aussi ces groupes d'enfants qui viennent à la bibliothèque manifestement pour tout autre chose que pour les livres et qui tout à coup sont saisis par la force d'une histoire qu'ils entendent et qu'ils redemandent (cela s'est produit par exemple avec *La Marâtre* d'Anthony Browne). Mais nous voudrions souvent aller au-delà du premier

échange suscité par notre propre parole pour écouter celle des enfants, tout en sachant que c'est difficile. Les discussions après la lecture (pas forcément immédiatement après) jouent un rôle important pour entretenir le plaisir de lire en donnant l'occasion de le communiquer : parler des livres crée des liens, autorise la différence des jugements et la lecture se familiarise aussi dans sa dimension de sociabilité : les enfants se rendent compte que nous ne lisons pas tous « pareil », qu'on a le droit de dire qu'« on n'aime pas ». Le choix des livres proposés peut d'ailleurs être conçu pour favoriser la discussion (fictions portant sur une question d'actualité comme les ouvrages de la collection *J'accuse* chez Syros, histoires vécues, livres regroupés par thèmes ou par genres, nombre suffisant d'exemplaires d'un même texte pour qu'il y ait dans un temps court plusieurs lectures, etc.). De plus nous ressentons le besoin et l'envie de savoir ce que les enfants ont pensé de nos propositions, cela nous aide à réajuster nos choix : par exemple les entendre dire à propos d'un conte extrait de *L'Oiseau du grenadier* « excusez-nous, mais c'est trop dégueulasse cette histoire, trop... » nous interroge sur l'impact de cette histoire, que nous avions précisément choisie pour sa force, bien ressentie sans doute mais insupportable. De même les critiques des enfants sur les situations de certains romans révèlent leur désir de trouver dans les livres un univers différent du leur, alors que l'on pourrait penser que cette familiarité leur plairait (« *Un Cadeau pour maman* ce n'est pas bien parce que c'est comme tous les jours »). Mais nous souhaitons en même temps laisser l'enfant libre de ce qu'il dit, éviter un questionnement inquisiteur ou qui le mettrait en difficulté : or la plupart des enfants ne sont pas habitués - hors d'un cadre scolaire que nous ne voulons pas reproduire - à formuler librement et en confiance des commentaires.

Il reste à inventer d'autres situations pour que la parole sur les livres circule et que les enfants y trouvent du sens.

Une autre contradiction que nous éprouvons concerne le passage d'une lecture à une autre : l'hypothèse sous-jacente est qu'une lecture réussie entraîne une autre, que le plaisir ressenti à travers une histoire suscite l'envie d'en découvrir d'autres. Mais il est parfois douloureux de « sortir » de certains récits, comme on a de la peine à quitter un ami ou une maison (un sentiment que tout lecteur éprouve après certaines lectures où il s'est particulièrement investi) et il nous est souvent difficile de savoir quel autre livre proposer à un enfant à la suite d'un roman qui lui a beaucoup plu. Vaut-il mieux orienter vers tout autre chose - alors que l'enfant n'est peut-être pas disponible pour une rupture - ou au contraire, comme nous avons tendance à le faire, chercher un texte qui ressemble au précédent (dans le même genre ou sur le même sujet), au risque d'aller au devant d'une déception, parce que ce ne sera jamais tout à fait pareil ? Le besoin de répétition que les enfants expriment quand ils disent « je voudrais le même livre que celui-là » et qu'ils manifestent en empruntant systématiquement les mêmes séries est parfois mal perçu, soit comme un manque de curiosité, soit comme un manque de con-

fiance ou un risque d'enfermement (ce besoin est quelquefois perceptible aussi chez les parents qui sont contents de retrouver des séries de leur propre enfance et de les passer à leurs enfants). Pourtant il est admis volontiers chez les enfants plus jeunes : on considère comme enrichissant de leur lire plusieurs fois la même histoire, autant de fois qu'ils la demandent. À quel âge cela cesse-t-il d'être vrai ? En tout cas reconnaître chez des lecteurs encore fragiles le désir de trouver dans un nouveau texte une bonne part de connu, voire de retrouver plusieurs fois la même histoire, nous incite à moins d'impatience et nous renvoie à la nécessité de multiplier les repères en présentant un nouveau livre. Sans compter que l'attention à ce qui a pu plaire à un enfant - le thème, le style, les personnages ou tout autre chose, de plus ou moins facile à cerner - et qu'il attend de retrouver nous stimule pour une meilleure connaissance des livres.

Pour terminer - et ce n'est pas du tout conclure ! - nous voudrions lancer un appel aux lecteurs de la Revue pour qu'ils nous fassent part de leurs réactions à notre réflexion, et en particulier pour qu'ils citent les romans qui ont marqué des expériences de lecture des enfants. ■

Liste des titres cités :

- Claude Gutman : *Toufdepoil*, Pocket, 1995 (Pocket Junior) réédition.
Ann Cameron : *Le Plus bel endroit du monde*, L'École des loisirs, 1991 (Mouche).
Guy de Maupassant ; ill. Gary Kelley : *La Parure*, Duculot, 1992 (Les Authentiques).
Gustave Flaubert : *La Légende de Saint-Julien l'hospitalier*, L'École des loisirs.
Sara Flanigan : *Sudie*, L'École des loisirs, 1993 (Médium).
Grudrun Mebs : *L'Enfant du dimanche*, Gallimard, 1986 (Folio Junior).
Norman Leach ; ill. Anthony Browne : *La Marâtre*, Kaléidoscope, 1992.
Rabah Belamri : *L'Oiseau du grenadier*, Flammarion-Père Castor, 1986 (Castor-Poche).
Esther Hautzig : *Un Cadeau pour maman*, L'École des loisirs, 1988.
La collection J'accuse chez Syros.