

NOTES DE LECTURE

*Observatoire
national de la
lecture : livres
et apprentissages
à l'école,
CNDP/Savoir Livre,
1999 (Une école
pour l'enfant.
Des outils pour les
maîtres),
126 p, 40 F*

Des pensées similaires sont également véhiculées dans les récits de peur, racontés par les grands ainsi que dans ces purs récits de fiction que représentent les contes populaires merveilleux plus particulièrement destinés aux enfants comme « Le Petit chaperon rouge », ou bien « Ma mère m'a tué mon père m'a mangé » si répandus et encore beaucoup racontés aux enfants d'aujourd'hui.

Nicole Belmont constate que ces contes présentent comme caractéristique frappante « d'être toujours terrifiants et centrés sur des thèmes d'oralité comme l'avalement, l'engloutissement, le cannibalisme, l'excrétion et le meurtre »...

Voilà un petit livre bien précieux pour tous ceux qui aiment les contes et qui en racontent.

Muriel Bloch

La publication par l'Observatoire de la lecture de listes d'ouvrages de littérature de jeunesse pour l'école élémentaire dans la même collection que celle des programmes officiels marque une date dans l'histoire des relations entre littérature et école. Après le petit livre rouge concernant la maîtrise de la langue et le livre bleu sur les programmes, nous avons donc le livre jaune, préfacé par Ségolène Royal, pour compléter le rapport *Apprendre à lire*¹ et montrer ce que « la littérature de jeunesse pouvait apporter aux apprentissages ».

Non que ces listes aient force de loi. Elles « ne constituent ni un palmarès ni un programme », comme le souligne l'introduction. Elles se veulent un « ensemble de lectures partagées, autour desquelles construire l'apprentissage de la lecture et du livre ».

Elles sont donc articulées autour des objectifs de chaque cycle et suivies systématiquement d'un texte montrant la liaison d'une part avec les apprentissages et d'autre part avec les situations, c'est-à-dire la mise en œuvre pédagogique dans la classe, en BCD ou dans tout autre lieu de lecture.

Ces listes sont de trois types. D'une part, un choix d'ouvrages dans les nouveautés des dix dernières années, « ouvrages à ne pas manquer », d'autre part, une liste de « classiques », jugés « connus de tous les enseignants ». L'ouvrage souligne qu'il convient de « s'assurer que les maîtres les plus jeunes sont eux-mêmes des lecteurs attentifs de Tomi Ungerer, John Burningham, Maurice Sendak, Helme Heine, Leo Lionni, François Ruy-Vidal, Iela Mari, Roald Dahl et de quelques autres qui ont marqué le renouveau du livre de jeunesse... » Enfin,

1. *Apprendre à lire*, Paris : CNDP, Odile Jacob, 1998. Il est prévu une parution concernant l'entrée dans l'écrit au cycle 3 pour le printemps 2000.

dans le souci de « dépoussiérer les vieux thèmes », l'ouvrage propose des « livres en constellation », autour des mêmes entrées pour chaque cycle : la découverte du livre, le conte, le personnage, le temps et l'image. En principe, ces ouvrages sont tous disponibles actuellement dans l'édition. Pour les classiques, il est donné l'éditeur et la date d'origine. L'ensemble est suivi d'un index par auteur et par titre, ainsi que de la liste d'ouvrages de jeunesse qui figure désormais au programme de sixième². En dehors de ces derniers, on compte donc cinq cents titres en tout, de tout type d'ouvrages, album, conte, documentaire, bande dessinée, récit, poésie, policier et science-fiction, avec une nette domination de la fiction.

Ce projet tente d'éviter plusieurs écueils récurrents, liés intimement dans l'histoire complexe qui unit école et bibliothèque autour de la lecture et de l'enseignement de la langue.

Tout d'abord, il s'agit des questions de prescription. Le domaine éducatif a longuement entouré la lecture de méfiances et de précautions, en proposant en particulier un arsenal de textes précis, autant dans les manuels que dans les bibliothèques scolaires, dont le réseau a précédé celui des BCD et qui était alimenté de livres envoyés par le Ministère. Jusqu'aux cent livres pour les écoles et au répertoire des 1001 livres, la manie de la liste continua de sévir. S'agit-il pour autant de lecture sous contrôle ? La suspicion est forte lorsqu'on propose un corpus fini et qu'il s'accorde intimement aux objectifs grammaticaux de l'école élémentaire. Cependant, les auteurs se défendent vivement de cette accusation, qu'ils ont naturellement prévue. D'une part, ils renvoient le règne de la lecture « normalisée » au collège, sans doute parce que les textes proposés pour la sixième (et d'ailleurs ensuite pour tout le collège) font partie effective des programmes. Ils mettent ensuite constamment l'accent sur la pluralité, la diversité, au point même que ces termes, avec celui de mise en réseau, ont valeur incantatoire dans la publication. La liste est ouverte, mais au sens où on se propose de la republier un jour... au sens surtout où elle ne tient compte en principe dans les critères de choix que de la qualité formelle des objets textuels proposés, et non de contenus de discours. En ce sens, elle se veut dépasser la longue opposition d'une lecture fonctionnelle à l'école et littéraire dans le secondaire, opposition contestée d'ailleurs par la présence historique de textes littéraires à l'école depuis toujours. S'agirait-il alors d'une forme de substitution ou bien de confiscation par la littérature de jeunesse d'un domaine patrimonial qui ne s'ouvrira que plus tard ?

2. Liste parue en 1997, présentée par Nicole Schneegans dans le n°177, de *La Revue des livres pour enfants*.



NOTES DE LECTURE

NOTES DE LECTURE

Bien que La Fontaine ait déserté un corpus majoritairement orienté vers une production actuelle (mais on le retrouve dans les recueils de poésie), on trouve Madame D'Aulnoy, Kipling, la divine Comtesse et Charles Perrault, Prévert naturellement, P.J. Stahl, Colette Vivier, Charles Vildrac avec *Amadou le Bouquillon* qui fut d'abord un manuel scolaire... Les étrangers sont essentiellement représentés par des auteurs et illustrateurs vivants, ce qui nous prive d'*Alice*, mais heureusement pas de *Pinocchio* !

L'arbitraire du choix ne peut cependant constituer un argument solide contre la constitution d'un corpus qui veut établir une « culture commune » constituée de références relativement stables, dans une production labile et soumise aux lois du commerce. Il ne faut pas oublier les contraintes budgétaires des écoles et celles liées au métier d'enseignant, où l'on ne peut consacrer un temps indéfini à la lecture des trois mille nouveautés annuelles. Enfin, les enfants ont aussi besoin de repères, y compris pour entamer un parcours personnel de lecteur, largement permis par un corpus relativement étendu et diversifié. L'enfance aussi est brève.

L'autre difficulté provient conjointement de la fameuse question du plaisir de lire, sur laquelle s'est longtemps fondée l'identité professionnelle des bibliothécaires jeunesse. On est heureux, en fin de lecture, de constater que lire des livres en classe « n'exclut pas le plaisir ». Se lève alors le fameux dilemme de la « scolarisation de la littérature de jeunesse », faux débat pour les auteurs, pour lesquels il n'existe pas de hiatus entre des espaces ludiques et des espaces de contrainte. On sait ce qu'il en est du soupçon sociologique sur une approche affective de la littérature, qui ne conviendrait qu'à des lecteurs déjà dressés par leur famille à des habitudes lettrées. Au-delà des promesses et des injonctions, il faut sans doute souligner cette réconciliation de tous les acteurs du livre dans un consensus qui cherche dans l'entrée de la littérature de jeunesse à l'école la solution définitive au problème cruel de l'exclusion culturelle.

Sans se prononcer sur l'efficacité de la médecine, nous voudrions souligner l'ambition du projet, renforcée par la langue comminatoire propre aux instructions officielles. Il semble bien que nos petits lecteurs, en fin d'école primaire, trouvent là une préparation efficace à la rhétorique en œuvre aujourd'hui au baccalauréat. Et la littérature de jeunesse de son côté, faite par des auteurs très conscients des enjeux de cette didactique littéraire exercée libéralement de la maternelle à l'université, créent naturellement des textes clefs en main, où l'énonciation, le personnage et le lecteur implicite pourront être clairement analysés. Complot pédagogique ?

Hélène Weis