

note de lecture

Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, sous la direction de Catherine Tauveron
Hatier (Pédagogie) 19 €

En 1996, Yves Reuter constate à la fois l'omniprésence de la littérature à l'école primaire, disséminée dans les textes officiels et dans les textes d'usage, comme « le grand vide des recherches » qui lui sont spécifiquement consacrées¹. Entre cet article et l'ouvrage dirigé par Catherine Tauveron paru en 2002 dans une collection destinée à la pratique pédagogique des enseignants de l'école élémentaire, de la GS au CM, l'évolution semble rapide, d'autant qu'elle est largement étayée par la parution des nouveaux programmes qui font une place importante et explicite aux apprentissages littéraires et à la littérature de jeunesse. Cette entrée officielle de la littérature à l'école est naturellement le fruit d'un très long cheminement, depuis André Mareuil qui en 1971, plaidait pour la création d'un Institut national de littérature pour la jeunesse, jusqu'aux recherches de Max Butlen concernant l'offre publique de lecture, dont une partie importante retrace la politique du Ministère de l'Éducation nationale concernant les textes offerts à la lecture des enfants entre 1980 et 2000². Il est hors de notre propos actuellement de présenter les grands moments de ces modifications en profondeur, mais il faut savoir qu'elles touchent le positionnement réciproque des différents acteurs concernés : bibliothécaires et enseignants se retrouvent désormais sur des terrains très proches, et les bibliothèques pour enfants doivent tenir compte des effets progressifs de ce qu'on appelait il n'y a pas si longtemps la « scolarisation »³ de la littérature de jeunesse.

L'ouvrage de Catherine Tauveron se présente comme une vulgarisation des recherches menées par de nombreuses équipes pédagogiques sous la houlette de l'INRP, alliées également à d'autres équipes de recherches dont les résultats avaient été publiés précédem-

ment⁴. Il présente successivement les enjeux de la lecture littéraire à l'école, des propositions de dispositifs didactiques, des exemples de mise en réseaux de textes, et de nombreux exemples décrivant le comportement des enfants dans les écoles où ces recherches ont été pratiquées. On constate ainsi une convergence entre la représentation actuelle des textes littéraires, l'évolution de la littérature de jeunesse, les recherches concernant les mécanismes de compréhension chez l'enfant et celles menées depuis presque vingt ans autour de l'échec en lecture.

La question de la littéralité est généralement dépassée par l'actuelle domination de la théorie de la réception, qui fait du lecteur l'acteur prédominant dans la quête du sens. Prenant acte de modes d'approche du texte qui refusent à la fois l'idée que le sens littéral suffirait ou qu'inversement toute interprétation serait licite, des pistes didactiques s'ouvrent pour un apprentissage dialectique de la compréhension de textes dits « réticents » ou « proliférants ». La littérature de jeunesse dans sa production actuelle offre un grand nombre d'ouvrages, et spécifiquement d'albums, où est convoquée une lecture active, en quête des ellipses voulues du texte, ainsi que de ses fausses pistes, qui supposent des choix argumentés par la mise en relation des divers éléments textuels. Parallèlement, la question de la compréhension travaillée désormais abondamment par la psychologie cognitive, rejoint la lecture littéraire : est remise en cause une progressivité des apprentissages où le décodage, puis la lecture littérale précèderaient une compréhension « fine » des textes. Catherine Tauveron affirme que l'interprétation est partie prenante de la compréhension, et qu'on ne saurait donc la renvoyer à des stades ultérieurs, collège ou lycée. Le jeune lecteur doit apprendre à mettre en oeuvre des stratégies où l'ensemble des éléments du texte est conservé en mémoire, mis en relation avec des connaissances extérieures émanant d'autres lectures, manipulé pour préserver cohésion et cohérence, et permettre la découverte d'un ou plusieurs sens possibles. Le texte

note de lecture

littéraire est ainsi l'occasion de situations-problèmes qui rejoignent d'autres types d'apprentissages.

Sont ainsi mis en question de façon explicite des notions qui jusqu'à présent conservaient encore une certaine actualité pédagogique, dans les classes ou dans les bibliothèques. On sait depuis quelques années déjà que le plaisir de lire ne saurait provenir seulement d'une relation fusionnelle avec les textes, suspecte à bien des points de vue, surtout sociologiques. La lecture ordinaire apparaît surtout comme une lecture piégée, où le lecteur est captif, au minimum d'auteurs trop bien attentionnés, créateurs de textes simplifiés où la fiction suit le modèle de recettes informationnelles, au maximum de ses propres attentes vis-à-vis des textes, conditionnées par son milieu social. On posera tout de même la question de l'emploi d'adjectifs comme « collaborationnistes » ou « morts » pour des textes peu complexes, où les procédés narratifs sont codifiés et attendus... il n'est pas certain que soit ainsi réglée la question sous-jacente de la hiérarchie des textes, surtout au sein d'une histoire de la littérature de jeunesse dont les normes variées selon les époques sont encore assez mal décrites. Parallèlement, les procédures d'interrogation des textes proposées de façon systématique par les manuels scolaires ou par les maîtres sont critiquées pour leurs aspects les plus répétitifs, formels ou visant uniquement la littéralité de l'information.

Les objectifs visés sont certes ambitieux : il s'agit de faire prendre conscience aux enfants des tâches métacognitives de la lecture, réduire l'échec scolaire, particulièrement à l'entrée au collège, réconcilier avec la lecture littéraire dont on sait qu'elle a beaucoup de difficultés à gagner un public de lycéens réticents. Pour les maîtres, la tâche semble rude, mais passionnante : elle est focalisée ici sur la construction des fameux réseaux à travers lesquels l'apprenti-lecteur pourra tracer sa route, qu'ils soient intertextuels, hypertextuels, architextuels.... Les mots cependant ne doivent pas faire obstacle pour des pratiques souvent effectives dans les classes, autour des univers fictionnels d'illus-

trateurs, de mises en relation de différentes versions d'une même histoire, ou encore de traitements thématiques qui plaident pour des regroupements appuyés plus précisément sur les textes, ce qui pourrait permettre d'éviter ces projets globaux où les textes fictionnels ne sont finalement utilisés que pour leur valeur documentaire. Les difficultés de la mise en oeuvre de paysages intellectuels cohérents dès la grande section de maternelle paraissent d'ailleurs moindres que la maîtrise de la lecture littéraire dans ses procédés fins pour des maîtres qui ont, dans leur formation initiale, peu d'occasions de s'y exercer. Rappelons que la fameuse liste du cycle 3, dont on devine que les critères de choix convergent avec ceux décrits ici, sera naturellement l'occasion de s'initier avec les grands à de vrais parcours littéraires, auxquels les textes choisis obligent. La dimension la plus séduisante de ce nouveau type d'approche semble pourtant le caractère dialectique des séquences consacrées à la lecture : appuyées sur le partage de lecture, il s'agit généralement de discussions menées de façon socratique par les maîtres, le sens final étant laissé à l'accord émanant de la communauté des jeunes lecteurs plus qu'à la parole magistrale. On fâcherait certainement tout le monde si on osait dire que l'on retrouve ainsi la chaude ambiance des clubs de lecture et autres anciennes animations autour du livre, puisque techniquement, on se situe à un bien autre niveau ! Sans ironie, les cas de Charles-Henri et de Lofti évoqués en fin de parcours, qui entrent en littérature - et donc en lecture - autant grâce à la procédure didactique qu'à la dimension affective des textes, reconnue par l'équipe de recherche, rassurent néanmoins quant à la magie pérenne... de la littérature !

La modification en profondeur de la perception de la lecture et de son apprentissage qu'on perçoit dans l'ouvrage de Catherine Tauveron apparaît aussi dans la nouvelle enquête de Christian Poslaniec *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, publiée par l'INRP en 2002 et qui fait suite directement à celle

publiée en 1994. Bien que portant sur un échantillon restreint d'enfants, elle pose quelques questions toujours ouvertes au débat :

- les difficultés de lecture des enfants du CE2 à la 5ème restent fortes ; une majorité sont toujours des « stagnateurs », c'est-à-dire des enfants qui ne peuvent aborder de façon autonome une lecture longue. Leur installation dans ce profil de lecture est grosse de risques pour leur avenir de lecteur, d'autant que s'y ajoute ce que l'auteur appelle le « comportement adaptatif », conduisant l'enfant à masquer de toutes sortes de façons conscientes et inconscientes, souvent inaperçues par les adultes, son incapacité et/ou son inappétence pour la lecture.

- les « démarreurs » en lecture semblent s'appuyer sur des ouvrages qui permettent un accès plus aisé à la « fabula », de façon à maîtriser le récit. Ce sont donc les fameuses « séries » qui sont là en cause... textes « morts » pour C. Tauveron ? Poslaniec souligne aussi l'importance de tous les « petits savoirs » autour du livre (chaîne du livre, éditeur, auteur, collection, quatrième de couverture, etc...) pour permettre l'exercice libre d'un « goût de lire » qui reste une motivation majeure de la lecture, permis par les animations lecture, en dehors de la contrainte.

- L'auteur hésite sur la question de la progressivité des apprentissages : il rejoint en fin de parcours la doctrine générale en refusant un « cursus » systématique où la maîtrise du récit serait antérieure aux procédés d'interprétation propre à une lecture symbolique. Pourtant, les élèves les plus âgés sont aussi les seuls à y parvenir réellement.

- Tout le monde semble d'accord sur l'établissement d'apprentissages méta-linguistiques à propos de la lecture : savoir décoder n'est pas savoir lire, il serait bon de l'indiquer aux enfants, qui, souvent déçus de ne pas ressentir le fameux plaisir attendu après les grands efforts de l'apprentissage de base, ne se placent pas volontairement sur un chemin de lecteur. Au fond, si la contrainte en lecture semble très mal vue (surtout si ce sont les mères de famille qui l'exercent), elle appa-

raît comme positive si l'enfant l'exerce sur lui-même et comprend que l'effort conduit au plaisir... où la méta-cognition rejoint la morale ordinaire !

Hélène Weis

1. Yves Reuter : « L'enseignement de la littérature : éléments pour un débat » in *Lecture et écriture littéraire à l'école*, Repères, n°13, 1996.
2. Max Butlen : « L'offre publique de lecture : évolution des politiques en France, concurrence et complémentarité entre les acteurs, de 1980 à 2000 », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 7 décembre 2002. À paraître.
3. On se souvient du colloque de Metz en 1995, publié en 1996 sous la direction de Jean-Marie Privat.
4. Francis Grossmann, Catherine Tauveron (sous la dir. de), *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Repères n°19, 1999.
5. *Comportement de lecteur d'enfants du CM2 : profils, représentations, influence des animations, influence de la contrainte*. Paris : INRP, 1994. Christian Poslaniec cite p. 188 une bibliographie où nous retrouvons les ouvrages de B. Devanne, l'un des premiers à faire pratiquer en grandeur réelle les apprentissages culturels à l'école, ou encore l'ouvrage concernant les BCD, intitulé *Les indiscutables*, parus au CDDP du Val d'Oise en 1994. On peut y ajouter l'ouvrage de D. Alamichel *Albums, mode d'emploi*, paru en novembre 2000 au CRDP de Créteil et celui publié sous la direction de R. Lartigue dans la même collection en 2001 *Vers la lecture littéraire au cycle 3*. Bibliothécaires et enseignants se rejoignent donc dans une entreprise où l'on tente de s'appuyer sur les mêmes théories de la littérature et de la psychologie cognitive, sans que pourtant une boîte à outils commune et fiable soit encore réellement disponible.