

J'aime pas lire ... pour l'école

ENTRETIEN AVEC PIERRE SÈVE

C'est à l'école que l'on apprend à lire, mais est-ce à l'école que l'on devient lecteur? Comment cet apprentissage de la lecture produit-il un enfant qui se perçoit comme aimant lire ou n'aimant pas lire? Comment se rencontrent ce qu'il a envie de lire (lectures tribales) et les lectures qui lui sont imposées (académiques)? Pour répondre à ces questions, Pierre Sève, spécialiste de la didactique de la littérature et formateur d'enseignants, va nous parler beaucoup de l'école maternelle, temps fondamental, et tout autant de l'arrivée au collège, temps de danger.



Normalien, Pierre Sève est Maître de conférences à l'ESPE de Clermont-Auvergne et consacre une grande part de son activité à la formation des maîtres pour l'enseignement de la langue et de la littérature françaises. La place des lectures enfantines dans la didactique de la littérature est un de ses sujets d'étude favoris.



Apprendre à lire et devenir lecteur, ce n'est pas tout à fait la même chose. Au-delà de cet apprentissage, comment l'école aide-t-elle à devenir quelqu'un qui aime lire ?

De mon point de vue, ce n'est pas un « au-delà » mais cela va de pair. En maternelle, les deux projets ne sont pas séparés. Faire entrer les enfants dans l'apprentissage de la lecture et les aider à avoir un goût pour la littérature ne se distinguent pas. Ce sont deux aspects indissociables d'un même travail d'acculturation. Travailler sur les imagiers, sur les protohistoires, le rappel du récit, la découverte des premiers documentaires : il s'agit d'abord et avant tout de mobiliser les enfants pour qu'ils comprennent à quoi correspond l'écrit qu'on leur met sous les yeux et dans les oreilles. C'est un travail – et c'est vraiment ce mot qu'il faut utiliser – progressif, réfléchi, mais qui ne fait pas de distinction entre l'intérêt que les enfants peuvent avoir pour le support et les moyens cognitifs pour traiter l'information donnée par ces supports.

Quand on arrive en CP / CE1, les programmes, la pression sociale, l'inquiétude des parents compliquent les choses. Il est attendu qu'au sortir de cet apprentissage premier, les enfants se débrouillent seuls pour comprendre un texte. On peut souhaiter, c'est mon option, que l'on retrouve dans ces classes la même logique qu'en maternelle : prendre appui sur la curiosité de l'enfant pour cultiver son désir de s'autonomiser, de se passer de la médiation de l'adulte. Pour ça, il faut choisir des textes qui vont à la fois solliciter et nourrir sa réflexion sur les codes de l'écrit et en même temps entretenir la curiosité et l'intérêt pour les représentations et les valeurs que ces textes véhiculent. Bref, rien de trop compliqué d'un point de vue linguistique, mais rien de naïf ni de tarabiscoté sous prétexte de simplifier l'approche du code. Si on regarde ce qui se passe en réalité, certes il y a des maîtres qui sont dans cette aventure intellectuelle avec leurs jeunes élèves, mais beaucoup cherchent des situations ou des outils qui les rassurent : des manuels, des témoignages, des livres qui « garantirait » que l'enfant « saura lire » à la fin de l'année.

Mais qu'est-ce que c'est « savoir lire » à la fin du CP ?

Du point de vue de l'enfant, c'est quand il a le sentiment qu'il sait identifier des mots tout seul, quand il a une représentation de lui-même qui lui dit qu'il peut prendre le risque d'affronter un texte tout seul parce qu'il sait le décoder. C'est à cette représentation que les parents et les enseignants ont à faire. Parfois l'enseignant se conforme à cette représentation, même si l'identification des mots ne garantit pas, comme on sait, une compréhension satisfaisante. C'est là que la fonction de maîtrise cognitive et la fonction d'appropriation culturelle se découpent, de façon variable d'un enseignant à l'autre.

Les attentes profondes de l'enseignant sont donc différentes de cette représentation de la lecture centrée sur la maîtrise cognitive ?

Bien sûr. L'enseignant espère que ses élèves ont aussi affûté leur compréhension. N'empêche, ce que l'on appelle « un bon élève » est un élève qui a bien intégré la demande sociale de devenir grand, de devenir lecteur et le seul outil dont cet élève dispose pour évaluer sa réussite c'est cette maîtrise cognitive autonome du décodage. Le reste, ce qui ressort de l'appropriation culturelle, n'est pas pris en compte et il y a risque qu'elle reste dans l'ombre pour l'enfant, ou qu'elle n'arrive qu'en bout de chaîne pour ses parents – voire pour son enseignant. Pour nous, formateurs, c'est très préoccupant car de nombreuses études, américaines en particulier, montrent que les bons lecteurs, passé les années de l'apprentissage, vers 9/10 ans, sont les mêmes que ceux qui étaient les bons « compreneurs » en grande section de maternelle. Comme si la capacité de s'emparer du livre pour s'emparer du monde et de soi-même était mise sous le boisseau pendant le CP/CE1. Cela peut vouloir dire, d'une certaine façon, que l'appétence intellectuelle pour la lecture a survécu à son apprentissage ; ou bien, à l'inverse, que les élèves n'ont rien construit pendant toute cette phase d'apprentissage du code en termes de culture. Les inégalités dans l'usage du livre posées en grande section de maternelle se retrouvent à l'identique en CM.



Êtes-vous en train de nous dire que l'école produit un enfant qui sait lire mais pas un lecteur ?

De fait... Mais je m'en voudrais de laisser penser que tous les enseignants abordent cette question de la même manière. Il y a des maîtres qui sont des militants de l'approche culturelle, approche qui fut très visible – et très étudiée¹ – dans les années 1990-2000 même s'ils ne représentaient sans doute que 10 % des enseignants de CP/CE1. Ils sont toujours dans la même proportion aujourd'hui mais ils sont moins visibles car nous sommes dans une période qui préfère mettre en avant les cognitivistes, qui insiste sur l'apport des neurosciences et qui occulte l'importance de cette approche culturelle. Et les parents, bien sûr, suivent ce mouvement.

Constatez-vous la même évolution pour l'école maternelle ?

Non, en effet. Au regard de l'apprentissage de la lecture, la petite enfance, et donc l'école maternelle, sont pour beaucoup encore une *terra incognita*. La grande affaire de ces trois ans, c'est la construction du récit. Or, l'école maternelle est un lieu qui accueille des enfants qui ont des niveaux très différents. Certains possèdent déjà tous les codes du récit et d'autres pas du tout. Pour ceux-là, il faut entrer dans la culture livresque par l'imagier, par la lecture des images qui permettront de construire un personnage, une scène et pas seulement de voir des chaussures ou un petit chat... C'est dire qu'en maternelle, il n'y a pas que le récit. Tout ce travail ne peut pas se faire sans

aller chercher les enfants dans ce qu'ils sont, dans leur vécu, leur histoire. Les maîtres de maternelle sont très attentifs à cette question du sujet lecteur ; ils ne peuvent pas se limiter à une question de compréhension au seul sens cognitif du terme, parce que celle-ci est pour ainsi dire conditionnée par l'usage que le lecteur fait du livre.

Cela nous amène à regarder la lecture (au sens littéraire du terme) comme une des activités culturelles les plus intimes qui soient. Comment la classe, lieu social, peut-elle s'arranger de cet intime ?

Une classe c'est un forum social public. Très clairement. Les enfants n'y apportent que ce qu'ils souhaitent y apporter. Les maîtres ne vont jamais chercher les confidences d'un enfant qui ne veut pas dire. Ils n'ouvrent pas les portes fermées, même s'ils se débrouillent pour laisser dans le coin-livres tel ou tel ouvrage dont ils pensent qu'ils peuvent aider un enfant à trouver les mots qui lui manquent. Dans cet espace public, l'enfant décide de ce qu'il accepte de socialiser et le maître travaille non pas sur la subjectivité de chacun mais sur l'intersubjectivité qui s'installe entre ses élèves. Peu à peu, la classe devient une communauté qui a ses références : c'est dans cet espace que l'on travaille, avec le matériau que l'on y trouve.

Comment se fait le passage de l'apprentissage cognitif à l'expérience intime de la lecture ?

Mettre en relation ce que l'on lit avec sa propre histoire est inhérent à toute expérience de lecture

depuis la toute petite section de maternelle et l'ancien prof de lycée que je suis vous dira que ça continue tout au long de la scolarité. Mais il y a une éducation à la frustration qui se met en place autour de la grande section et du CP : la projection de l'enfant en tant que personne dans sa lecture et l'autorité du livre sont deux choses différentes. Le livre existe en soi, on le lit, et ce que l'on y projette ne doit pas prendre toute la place. Il y a un vrai plaisir à s'identifier à un personnage mais le jeune lecteur doit apprendre à se frustrer de ce plaisir afin de parvenir à des gains qu'il n'avait pas forcément anticipés. Car, si on s'y prête de bonne grâce, la lecture peut amener le lecteur à reconfigurer, comme dit Ricœur, son expérience. Il y a des livres qui bouleversent. Mais pour ça, il faut n'avoir pas réduit le livre à ce que l'on voulait y trouver au départ.

Devenir lecteur, c'est avant tout se fabriquer une immense liberté. Une liberté à signification multiple, y compris celle de lire ce que l'on veut, sans souci de légitimité ou d'illégitimité de ces lectures. Comment le monde scolaire se débrouille-t-il de cette liberté-là ?

Il ne s'en débouille pas très bien me semble-t-il... De la maternelle jusqu'au CE1/CE2, les enfants apportent beaucoup de livres à l'école, et il y a de tout ! Du côté des formateurs de maîtres, nous militons depuis un moment déjà pour que les apports de « Martine » (ou « Disney », ou « Naruto » ou « Tom-Tom et Nana »...) soient acceptés et qu'ils trouvent leur place au fond de la classe. Pour deux raisons. D'un point de vue cognitif, nous avons besoin que les enfants aient à leur disposition des lectures très simples pour l'identification des mots. Ils lisent relisent et rere lisent alors le même livre en consacrant leur attention à l'identification des mots sans s'embarrasser de toutes les énigmes qu'un livre littérairement un peu consistant poserait. Pour cette raison-là, on a besoin de ces livres modestes. Et – deuxième raison – cela permet à l'enfant de se poser de plain-pied dans cet univers de l'écrit. Pour cela, formateurs, nous militons aussi pour que ces livres ne soient pas regardés de haut par l'enseignant. On a besoin que les enfants « aient le droit » et cela, ce n'est pas toujours facile de l'obtenir de la part des maîtres

très militants d'une littérature jeunesse exigeante. On a également du mal à l'obtenir de la part des maîtres qui sont en recherche d'une légitimité (ce qui n'est pas étranger au complexe des enseignants du premier degré par rapport à ceux du second degré). Et c'est difficile aussi pour les jeunes maîtres qui trouvent que c'est un peu misérable par rapport à ce qu'ils connaissent d'une littérature jeunesse plus qualitative. Au milieu de tous ceux-là, il y a des maîtres (pas tous très jeunes) qui savent que la culture populaire a le droit à une place, que la culture enfantine a le droit à ce tissage-là. Car le goût de la lecture, c'est aussi le plaisir de se sentir compétent en lecture, le plaisir de maîtriser de part en part, le plaisir de se laisser flatter par un imaginaire très accessible. C'est aussi le plaisir de partager des œuvres qui font facilement société. Au moment où les enfants découvrent les pouvoirs de la lecture, il serait inconvenant de les laisser ignorants de ces plaisirs-là.

Mais il y a aussi le travail autour de la littérature et le débat interprétatif qui intervient surtout au cycle 3. Les enfants arrivent là aussi avec leurs livres, « Picsou » compris. De plus en plus, les maîtres accueillent ce corpus, comme à titre provisoire, pour lui donner une place d'élément recevable dans une démarche que l'enseignant a élaborée. La cohabitation de la lecture savante et de la lecture populaire ne devrait plus faire véritablement débat, surtout depuis les travaux des didacticiens de la littérature, comme Tauveron ou d'autres.

Dans leur vie d'élève, les enfants vont bientôt rencontrer une autre affaire : les lectures prescrites. Une récente étude sur la lecture des jeunes (Ipsos pour le CNL) montre qu'ils sont très largement convaincus que les lectures prescrites sont ennuyeuses, le moment le plus inflammatoire étant l'arrivée au collège. Comment analysez-vous cette désapprobation et quels risques fait-elle courir à l'enfant qui est en train de devenir lecteur ?

Depuis dix ans j'ai mené beaucoup de stages réunissant professeurs des écoles et professeurs de collège et je crois que cette désapprobation est compréhensible. Il y a une différence de culture

énorme entre ces deux types d'enseignants à la fois dans leur regard sur l'enfance et dans leur regard sur la littérature. Cela va parfois jusqu'à l'abîme! Du côté du collège, on a encore une conscience très forte de la littérature légitime. Alors en sixième on va faire lire du Maupassant, *Les Lettres de mon moulin* ou les contes d'Andersen sans mesurer l'écart culturel qu'il peut y avoir entre ces œuvres et les enfants accueillis dans les classes, sans mesurer ce qu'il faut posséder déjà pour entrer dans ces textes. J'avais ainsi fait une étude sur la façon de travailler sur Andersen de part et d'autre de ce passage au collège. Au final, il y avait, du côté du primaire, une enseignante qui travaillait sur ce qu'il y avait dans la tête des élèves et du côté du collège, une enseignante qui travaillait sur les textes. Je vais me faire des ennemis mais je pense que les enseignants du collège sont souvent dans une sorte de leurre, où le cours de Français devient une mise en scène de la lecture du maître auxquels les élèves sont priés d'adhérer. Les enseignants de l'élémentaire, eux, ont une conscience plus forte de ce qu'il y a dans la tête des enfants qui sont en face d'eux, et c'est avec cette conscience qu'ils avancent.

Vous posez presque une opposition entre lecture et littérature...

Mais au collège il n'est plus question de lecture. Elle disparaît. Encore trop souvent...

Parce qu'elle est supposée acquise?

Oui, mais savoir lire et pouvoir entrer dans ces œuvres patrimoniales, ce n'est pas la même chose. Ceux qui n'y parviennent pas sont laissés sur le bord du trottoir dans cette affaire-là, alors que, techniquement, ils savent lire. Le monde du collège est en train de prendre conscience de ces difficultés. Les nouveaux programmes (textes de 2015 applicables en 2016), qui rassemblent les CM et la sixième dans un même cycle, obligent les deux types d'enseignants à travailler ensemble, à réfléchir sur la question de la lecture et de la compréhension. Alors, les enseignants de collège, confrontés à la difficulté des élèves, s'intéressent de plus en plus à des outils issus de l'école élémentaire. Cette nouvelle façon de regarder cette question se heurte hélas à toutes sortes d'oppositions.

Une opposition que l'on dira «patrimoniales», qui veut à toute force sauvegarder la transmission du patrimoine littéraire classique, sauvegarde qui permet de penser l'école comme un outil de sélection des meilleurs. Car on sent encore parfois une vraie hostilité à la démocratisation de l'école (et je ne suis pas certain que cette idée intéressante de cycle commun survive longtemps). Il n'empêche qu'il y a un vrai enjeu social qui a donné naissance à cette réflexion : que fait-on de ces élèves qui ne savent pas lire?

Et comment y répondez-vous?

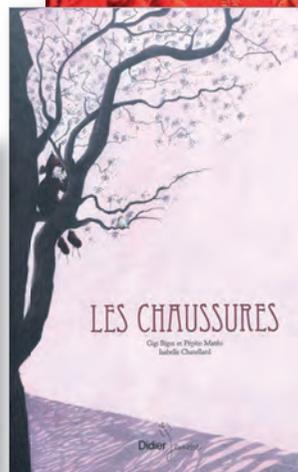
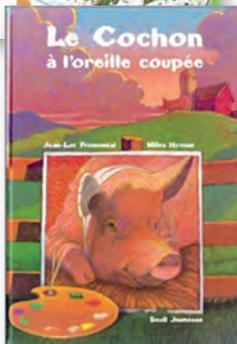
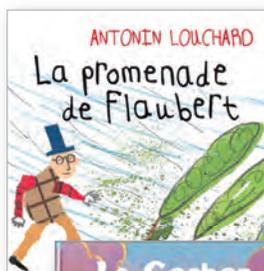
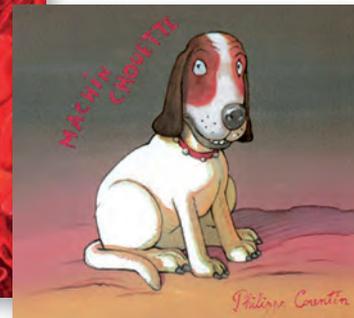
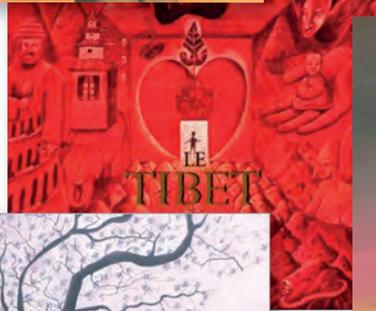
À moins que la vraie question soit «qu'est-ce que savoir lire»? Quand le collège dit qu'il y a 15 % d'élèves qui ne savent pas lire (ce qui est vrai et que l'on peut mesurer), que propose-t-il de faire? De fait, le collège ne sait pas quoi faire parce que ses enseignants n'ont pas toujours la culture – didactique, mais aussi en littérature Jeunesse – qui leur permettrait de répondre à cette question. Si au lieu de lire Daudet en identifiant tous les mots et la syntaxe on acceptait de faire le même travail sur des textes moins exigeants d'un point de vue culturel ce serait déjà une grande avancée, car il y a énormément de souffrance autour de cette question, et j'insiste sur ce mot. La souffrance des enseignants qui sont écartelés entre ce qu'ils voient de leurs élèves et ce qu'ils fantasment de la demande qui leur est faite. Ils souffrent de savoir qu'ils ne vont pas y arriver. Et ils souffrent, évidemment, de voir leurs élèves souffrir, souffrir au point de se détourner des lectures qu'ils recommandent.

Une grande partie de la réponse ne se situe-t-elle pas du côté de l'école élémentaire?

Bien sûr. Mais on aurait tort de regarder ces 15 % de laissés-pour-compte de façon monolithique. Pour 2 % de ces enfants, on peut dire que cela relève d'une pathologie lourde et on sait que l'on n'y arrivera pas. Les termes qui médicalisent leurs difficultés, comme dyslexie, dyspraxie, dysorthographe... sont sans doute justifiés. Eux, ils auront à trouver des stratégies de compensation pour se débrouiller de la lecture. Mais pour d'autres élèves, le défaut d'automatisation et de fluence tient souvent à ce qu'ils n'ont pas éprouvé

Les «Préférés» de Pierre Sève

- Rascal, ill. Louis Joos : *Le Voyage d'Orégon*, Pastel, 1993. (CE2).
- Olivier Douzou : *Jojo la mache*, Le Rouergue, 1993. (CP).
- Uri Shulevitz : *Il neige*, Kaléidoscope, 1998 (épuisé). (Grande section de Maternelle).
- Claude Clément, ill. John Howe : *Le Musicien de l'ombre*, Duculot, 1989 (épuisé). (CM).
- Fred Bernard et François Roca : *Jeanne et le Mokélé*, Seuil Jeunesse, 2001. (CM).
- Peter Sís : *Les Secrets d'une boîte rouge*, Grasset Jeunesse, 1988. (CM/6°).
- Philippe Corentin : *Machin Chouette*, L'École des loisirs, 2002. (CE2).
- Antonin Louchard : *La Promenade de Flaubert*, Thierry Magnier, 1998 (Tête de lard). (Moyenne section de Maternelle).
- Jean-Luc Fromental, ill. Myles Hyman : *Le Cochon à l'oreille coupée*, Seuil Jeunesse, 1994. (CM).
- Gigi Bigot et Pépito Matéo : *Les Chaussures*, Didier Jeunesse, 2010. (CM).
- François Place : *Les Derniers géants*, Casterman, 1992. (CM).



à suffisance les bénéfices que la lecture peut leur apporter. Ils ne s'y sont pas mis, comme on dit. Pour d'autres encore, leur relation à la langue est une relation de soumission absolue, ils ne se sont pas du tout affranchis de la langue qui est parlée dans leur milieu de vie. Ils n'ont qu'un seul langage à leur disposition alors qu'il en faut davantage pour circuler dans la langue écrite et dans le récit. Faire éprouver les bénéfices de la lecture ; travailler la langue, sa langue, en interaction avec celle des autres et celle des livres, ce sont les grandes missions de l'école maternelle.

Qui y échoue donc parfois ?

Oui. Nous ne vivons pas dans un monde idéal. Et puis c'est un travail de longue haleine, l'école maternelle n'y suffit évidemment pas, l'école élémentaire primaire non plus, l'affaire doit se poursuivre au collège et peut-être au-delà. Il faut aussi ne pas négliger le fantasme qui hante beaucoup d'esprits : celui que la lecture serait affaire de technique, qu'on pourrait se passer de prendre en charge la question des bénéfices et la question du rapport à la langue.

Depuis qu'elle existe, la littérature jeunesse est une littérature populaire qui s'est développée en marge de l'histoire littéraire...

Je ne suis pas d'accord avec ça. La littérature jeunesse, elle aussi, est faite de littérature populaire et de littérature savante ! Et depuis longtemps ! L'une et l'autre sont accessibles aux jeunes lecteurs mais portent des projets et des exigences très différents. La littérature est porteuse d'énigmes pour son lecteur. *Jojo La Mache* pose l'énigme de la mort, de la transformation, du pouvoir des mots pour dire les choses. Ce n'est pas du tout de la littérature populaire. Au même âge, les enfants peuvent lire des « Martine » et là c'est de la littérature populaire. L'école promeut une littérature qui n'est pas populaire mais une littérature savante écrite pour eux et qu'ils peuvent investir. C'est le rôle de l'école que d'amener les enfants à une littérature à la hauteur de tout ce dont la littérature sait parler, à la hauteur de l'expérience humaine singulière dite dans des mots singuliers. Ce qui n'empêche pas l'école de laisser une place ou une fonction à une littérature jeunesse populaire qui doit aussi être là.

Depuis « Les Livres dont vous êtes le héros », « Titeuf » et autres succès impressionnants, on mesure à quel point le média suprême est le bouche-à-oreille des fameuses cours de récré, aujourd'hui démultiplié par les réseaux sociaux (où, à cet âge, ce sont majoritairement les mêmes enfants qui se retrouvent). C'est le lieu absolu des succès éditoriaux. Comment l'école gère-t-elle le paradoxe de ces passagers clandestins que finalement elle abrite sans les contrôler, parfois même en les ignorant ?

J'aime bien cette idée de passagers clandestins. L'institution scolaire est une institution comme les autres : il y a du caché et le monde de la classe et le monde de la cour de récréation sont des mondes très clairement séparés. Certains entendent ce bruit et se débrouillent pour l'accueillir dans la classe, lui trouver des espaces de parole pour que les enfants puissent faire état de ces lectures tribales. Ce faisant, ils montrent à l'enfant que les adultes peuvent poser un regard bienveillant sur ces engouements même s'ils n'en feront rien dans le travail de la classe. Et puis il y a des maîtres qui restent aveugles à cette effervescence. C'est une question de rapport à l'enfance et nous n'avons pas tous la même image de ce que doit être un adulte qui a du répondant par rapport aux élèves dont il a la responsabilité. Mais dans les classes il y a aussi des enfants qui aiment vraiment lire et qui entreprennent de transformer leurs camarades en grands lecteurs. Ces enfants me fascinent parce qu'ils ont besoin que la lecture, qui leur importe, devienne une activité sociale partagée. Mais ça, ça disparaît complètement au collège, où la socialité imposée par la cour de récréation est d'une brutalité qui interdit ça. Parce que l'on se révélerait trop, parce que la lecture c'est « pour les filles » ou « pour les mauviettes » et autres stéréotypes étudiés par Michèle Petit.

Il n'empêche que le modèle vertical de la diffusion de la littérature (du maître ou du parent à l'enfant) s'est largement transformé en un modèle horizontal (entre pairs).

C'est un changement majeur mais je ne sais pas jusqu'à quel point il se vérifie à l'école élémentaire. Jusqu'au CM, ce sont les livres du maître et de la classe qui sont importants. Ça change vers 9/10 ans,

quand les enfants vivent un moment très fort d'émancipation. Ils sont autonomes en lecture et en écriture et ils n'ont plus besoin de la même manière de la médiation d'un maître. La lecture et l'écriture sont à eux. À cet âge, l'école commence à être perçue comme une institution, ce qui n'était pas le cas auparavant.

Est-ce là que l'on peut devenir non lecteur ?

Il me semble qu'il y a deux moments où l'on court ce risque. C'est d'abord l'entrée en sixième, et sa réelle brutalité. Si l'école me blesse, je vais la rejeter et la façon la plus immédiate de la rejeter se porte sur la lecture. L'école me fait mal ? J'arrête de lire. Puis il me semble que le deuxième temps se situe à la fin du collège, quand on se dit que la vraie vie est ailleurs que dans l'institution scolaire, ailleurs que dans la culture de ses parents. L'adolescence, en somme.

Dangereuses, ces années collège...

Tout au long de l'élémentaire, l'enfant se construit un petit bricolage cognitif pour donner du sens à ce qu'il lit et ses enseignants accompagnent cette construction avec bienveillance. Quand l'élève arrive au collège, ce petit bricolage se casse la figure si ce que l'enfant a perçu d'une lecture ne correspond pas à ce que l'enseignant attend. Cette invalidation comporte une vraie forme d'humiliation. Je n'avais pas compris ce qu'il fallait comprendre dans ce conte d'Andersen alors il vaut mieux que je me taise. Si je comprends de travers et qu'il n'y a que des coups à prendre, je me désinvestis. Si en arrière-plan, l'enfant a des bases de lecture solides il s'en sortira toujours. S'il est dans un rapport fragile à la chose écrite, c'est beaucoup plus dangereux en effet.

Sur ce « J'aime pas lire pour l'école », avez-vous de grandes inquiétudes ou de grandes espérances ?

Je préfère les grandes espérances, obligatoirement. Il m'est arrivé de me retrouver sur un terrain que je ne connais pas, celui des jeux vidéo. Des jeunes élèves m'ont expliqué en quoi ce média était proche de la littérature. Parce qu'il y a des récits, des personnages, des représentations du monde qui interrogent. Ce qu'ils me disaient me semblait d'une grande richesse. Au fond, qu'est-ce qui importe le plus ? Le livre dans son côté sacré, ou le rapport à la représentation, à l'imagination, au personnage, ce que tout cela construit pour moi ? Notre profession entend de plus en plus cette question de l'enjeu réel de l'entrée dans la lecture. Certes les sciences cognitives existent et on aurait tort de les ignorer, mais ce ne sont pas elles seules qui nous donnent le mode d'emploi du livre, lequel nous occupe, entre autres choses, de la maternelle à la terminale. L'application d'une méthode infailible pour apprendre parfaitement à lire (et aurait-elle seulement besoin de profs pour être appliquée ?) est un fantasme et il me semble que la profession s'en méfie. Alphonse Daudet gardera-t-il sa place de choix dans ces réflexions qui regardent la littérature comme un champ social, culturel, et l'élargissent au champ plus vaste de la fiction ? Ce n'est pas certain et ce n'est pas si grave : il fera partie des possibles au même titre qu'une infinité d'autres propositions. ●

Propos recueillis par Marie Lallouet le 23 juin 2017

1. On songe aux travaux menés au sein d'associations comme l'AFL, le GFEN... On songe aussi aux recherches menées à l'INRP par l'équipe de Catherine Tauveron.