**PASA Laurence ; RAGANO Serge & FIJALKOW Jacques
(éd.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse***

Issy-les-Moulineaux : ESF, 2006. – 174 p. (Pédagogies ; recherche).

Catherine Frier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/558>

DOI : 10.4000/rfp.558

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2007

Pagination : 181-184

ISBN : 978-2-7342-1080-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Catherine Frier, « PASA Laurence ; RAGANO Serge & FIJALKOW Jacques (éd.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 23 septembre 2010, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/558> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.558>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2020.

© tous droits réservés

PASA Laurence ; RAGANO Serge & FIJALKOW Jacques (éd.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*

Issy-les-Moulineaux : ESF, 2006. – 174 p. (Pédagogies ; recherche).

Catherine Frier

RÉFÉRENCE

PASA Laurence ; RAGANO Serge & FIJALKOW Jacques (éd.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2006. – 174 p. (Pédagogies ; recherche).

- 1 L'ouvrage pose la question centrale de la pertinence de l'utilisation de la littérature de jeunesse comme outil didactique d'entrée dans l'écrit. Il est constitué de deux grandes parties : la première s'intéresse aux pratiques sociales et familiales de lecture et la seconde est davantage centrée sur les usages scolaires et didactiques de la littérature de jeunesse.
- 2 Dans la première partie, Jean Perrot analyse l'extraordinaire développement, quantitatif et qualitatif, de la production de livres pour enfants durant les vingt dernières années. Plus précisément, il cherche à comprendre ce qui fonde le succès de l'édition de jeunesse. Par une approche psychanalytique, il montre le lien fort, originel, entre lecture et jeu, lecture et surprise, lecture et plaisir des sens et de l'esprit. C'est ce lien, qui, en jouant sur l'illusion, va permettre à l'enfant de dédramatiser la lecture en tant qu'activité intellectuelle, de la percevoir d'abord comme un jeu (un cadeau, un substitut du corps de la mère, un subterfuge), un tremplin pour l'imagination, qui finalement lui ouvrira la porte d'une plus grande capacité de distanciation et d'abstraction, tout en le libérant de la peur d'apprendre.
- 3 Monique Sénéchal, dans une optique foncièrement différente, interroge le rôle de la lecture partagée en famille dans le développement de la langue. Six études sont

présentées de façon synthétique. Les trois premières sont expérimentales, et ont donc été réalisées hors contexte familial : elles montrent notamment que la lecture répétée d'albums ainsi que les interactions durant la lecture facilitent l'acquisition du vocabulaire parlé et compris. On peut néanmoins émettre une réserve sur ce type d'approche « expérimentale » de l'interaction, qui, de fait, est totalement déconnectée de la situation authentique de communication propre au microcosme familial. La quatrième étude concerne un public d'enfants ayant des retards langagiers : les résultats montrent que les éducateurs peuvent améliorer le vocabulaire parlé chez les enfants en lisant d'une manière interactive, c'est-à-dire en pratiquant ce que l'auteur nomme une « lecture dialogique ». Les deux dernières études, corrélationnelles, permettent de mesurer les effets de la lecture partagée sur les habiletés précoces de lecture, la conscience phonologique, le succès éventuel en lecture des enfants, la fluidité de lecture, la compréhension, et le plaisir de lire à neuf ans. Si l'analyse est nuancée, on comprend mal, compte tenu des résultats présentés, pourquoi l'article insiste à ce point dans sa conclusion, sur les « limites » de la lecture partagée dans le cadre de l'apprentissage de la lecture.

- 4 Christine Barré-de Miniac, ensuite, s'intéresse aux pratiques de littératie des adolescents et des jeunes adultes âgés de quinze à vingt-quatre ans, au terme de leur scolarité obligatoire, et de l'obligation scolaire de lire et d'écrire. S'appuyant sur un grand nombre d'enquêtes françaises ou internationales, l'auteur présente tout d'abord la synthèse des connaissances en la matière : à l'adolescence le rapport à la lecture se transforme. Les jeunes lisent moins de livres (seule la lecture de magazines augmente très fortement), et de moins en moins. Ce désinvestissement, au moins temporel de la lecture, tient d'abord à sa valorisation par le monde adulte et, ensuite, à la contrainte corporelle qu'impose sa pratique. Mais ce changement se fait au profit d'autres pratiques de groupes, plus conviviales, tournées vers l'extérieur, la communication, la socialisation, et susceptibles de permettre de conjuguer activité culturelle et sociale : écoute de CD, cinéma, sorties entre amis, Internet. Ainsi, les pratiques de littératie sont à considérer comme des pratiques parmi d'autres, et leur évolution doit être comprise dans leur relation avec d'autres pratiques culturelles. Partant du constat d'une baisse significative de la pratique de la lecture chez les jeunes, l'auteur oriente ensuite le propos vers des questions didactiques : et si c'était l'école, qui, trop exclusivement centrée sur la lecture savante de livres littéraires, incapable de prendre en compte à la fois les évolutions technologiques et culturelles et le besoin de socialisation des jeunes, ne leur permettait pas de construire une véritable compétence lectorale, solide, durable et adaptée au monde d'aujourd'hui ?
- 5 Quelques expérimentations, non scolaires, sont présentées pour illustrer une autre façon de travailler, plus proche des attentes et des attitudes culturelles des jeunes.
- 6 Enfin, Nicole Robine, explore les racines familiales et affectives de l'usage de la lecture. Des deux principaux lieux de médiation sociale et culturelle de la lecture, l'école et la famille, lequel pèse le plus lourd dans la construction du jeune sujet lecteur ? Quelle place occupe dans cette médiation le recours à la littérature de jeunesse ? Et d'où proviennent les rendez-vous manqués avec la lecture ? Pour l'auteur, ce sont les usages familiaux de l'écrit qui aiguillonnent ou inhibent le désir de lire, et jouent un rôle décisif au cours des trois principaux stades de développement du sujet lecteur de l'enfance à l'adolescence. Plus précisément, ce sont les sources familiales du désir de lire qui conduisent vers l'établissement progressif d'une pratique et d'une posture de

lecteur. L'article s'appuie sur deux corpus constitués d'enquêtes psychosociales ou d'observations auprès de d'enfants et d'adolescents. Le premier stade concerne l'acquisition du savoir lire : Nicole Robine montre comment les représentations familiales du livre et de la lecture influencent l'enfant avant et pendant la période d'apprentissage. Le second stade (à partir de 12 ans) concerne l'acquisition d'une posture de lecteur qui va permettre investissement personnel, choix et appropriation des textes : cette posture s'établit (ou ne s'établit pas) en fonction des attitudes (hostiles, indifférentes, autoritaires, attentives) de la famille envers les lectures de l'enfant ou du préadolescent. A l'âge du lycée, l'investissement personnel dans la lecture peut devenir le pivot de la construction de soi.

- 7 La seconde partie de l'ouvrage pose la question d'une didactique de la littérature de jeunesse.
- 8 Serge Terwagne tout d'abord prend le parti d'une lecture littéraire à l'école maternelle. L'article présente les grandes évolutions en matière de pratiques de lecture d'albums à l'école maternelle depuis une trentaine d'années. Dans les années 1960, les lectures faites étaient très peu interactives : elles se faisaient sur le mode du contage et exigeaient d'abord une écoute docile de la part des enfants. C'est à partir de 1970 qu'émerge le « modèle inférentiel de la lecture littéraire », modèle interactif, permettant aux enfants de formuler des hypothèses significatives et d'ouvrir les possibles du texte narratif en effectuant des inférences. En parallèle apparaissent les « modèles intertextuels », qui mettent l'accent sur la mise en réseaux de livres dans le développement de la signification, puis les « modèles interactifs » qui se fondent sur l'idée que la signification de l'œuvre ne se trouve pas uniquement dans le texte, mais est construite par le lecteur, ce qui peut permettre un engagement expressif des jeunes lecteurs. À travers la présentation de ces trois modèles, l'auteur montre que ces pratiques proposent, chacune à sa manière, l'album comme une porte ouverte à l'interprétation esthétique.
- 9 Serge Ragano et Laurence Pasa cherchent à rendre compte de l'usage didactique de la littérature de jeunesse dans des classes aux États-Unis. Partant d'une perspective historique, les auteurs reviennent sur la « guerre de la lecture » qui sévit outre-Atlantique dès les origines (fin XVIII^e siècle) entre les tenants du recours aux œuvres littéraires riches en signification, et les tenants d'un enseignement mécaniste des correspondances grapho-phonétiques. Pendant longtemps la littérature de jeunesse ne joue qu'un rôle mineur, marginal. Les choses changent à partir des années 1960 notamment avec l'avènement de mouvements pédagogiques qui vont mettre au premier plan les interactions sociales dans la construction du savoir. Dans cette perspective, la littérature de jeunesse va devenir un objet culturel au centre d'une activité spécifique : la lecture partagée. Ces mouvements pédagogiques vont se trouver fédérés dans l'approche « langage entier ». Le principe essentiel de cette démarche est la conviction que le langage (oral ou écrit) doit s'utiliser et s'apprendre à des fins authentiques, pour communiquer, s'informer... En classe, cela suppose de proposer de vraies situations de lecture-écriture à partir de livres de jeunesse sans s'intéresser aux unités linguistiques pour elles mêmes, et sans avoir recours à des tâches « artificielles ». Dès la fin des années 1980 l'approche « langage entier » se développe très rapidement et s'implante dans les écoles, provoquant l'explosion du marché de l'édition de la littérature de jeunesse, et suscitant de très nombreuses recherches qui toutes confirment l'influence positive de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage

de la langue écrite. Mais à partir des années 1990, sous les pressions politiques largement relayées par les médias, mais aussi scientifiques, les programmes officiels opèrent une sorte de retour en arrière : les manuels et les méthodes traditionnelles faisant la part belle au déchiffrement resurgissent... D'où la conclusion, pessimiste, des auteurs : « l'avenir de la littérature de jeunesse dans le système scolaire primaire américain semble donc pour l'instant bien incertain... ».

- 10 Eliane Fijalkow dresse ensuite un tableau très clair des pratiques pédagogiques des maîtres de CP français en matière d'enseignement de la lecture, en posant la question de l'utilisation de la littérature de jeunesse. L'article s'appuie sur deux enquêtes par questionnaires réalisées en 1990 et 1999 auprès de plus de 2 000 enseignants. L'analyse des résultats est sans ambiguïté : le statut des livres de jeunesse à l'école demeure très modeste. En effet de manière générale ils ne servent pas à l'apprentissage de la lecture, ni ne sont le point de départ des activités de lecture, et, compte tenu de la place occupée par le manuel de lecture, ils sont considérés comme un outil d'appoint relégué à une place secondaire. Les enseignants les « donnent à lire » plutôt qu'il ne les « donnent pour lire », ce qui permet de dire aux auteurs que la littérature de jeunesse est, le plus souvent, un outil d'appoint indirect. La fréquentation du coin lecture confirme encore les résultats : la plupart des enseignants y envoient leurs élèves lorsqu'ils ont fini leurs activités, pour se détendre et non pour apprendre à lire. Enfin la fréquentation quasi exclusive de la bibliothèque de l'école fait du livre un outil essentiellement scolaire, peu propice à un engagement personnel en lecture.
- 11 Or Pour Bernard Devanne, la réussite des apprentissages dans ce domaine est dépendante d'une construction culturelle du sujet. S'appuyant sur les résultats de travaux menés depuis vingt-cinq ans dans l'Orne par une équipe d'enseignants et de formateurs, il montre que cette construction ne peut passer que par un usage massif et authentique de la littérature de jeunesse, un véritable partage culturel dès l'école maternelle. Ainsi, la maîtrise de la langue écrite à partir de la littérature de jeunesse suppose la mise en cohérence, tout au long de l'école primaire, de quelques principes fondamentaux, peu mis en œuvre dans les pratiques courantes malgré les injonctions ministérielles : lire beaucoup et quotidiennement des textes littéraires, faire dialoguer les textes les uns avec les autres, les mettre en réseaux, favoriser les interactions entre élèves, faire émerger de ce plaisir de la lecture et de la relecture un désir d'écriture, un projet d'écriture, qui à son tour va nécessiter une pratique plus intensive de la lecture, des relectures, afin que l'intertextualité complexe et l'exploration des genres littéraires deviennent la source vive de ce projet. Confrontés à de véritables problèmes d'écriture (d'écrivain ?), les élèves pourront alors s'impliquer de façon existentielle dans l'acte d'écriture.
- 12 Enfin, pour clore cette partie, Jacques Fijalkow, présente une démarche d'apprentissage de la lecture avec des livres de jeunesse. Cette démarche nommée ECLEC (Ecriture-LECture), mise en œuvre dans des classes de cycle 2, résulte d'une pratique de recherche-action menée depuis plus de trente ans dans des contextes variés. Les aspects pédagogiques et didactiques sont présentés de façon très précise, donnant ici une idée concrète de sa mise en œuvre. Cette démarche résume bien la problématique abordée dans l'ouvrage. Refusant clairement de réduire l'entrée dans la lecture à un apprentissage technique focalisé sur les correspondances grapho-phonétiques, l'auteur met en évidence les conditions affectives, culturelles et sociales d'une entrée réussie dans la langue écrite, en postulant la nécessité du plaisir de lire et d'écrire à l'école. La

démarche dans son ensemble repose sur une organisation pédagogique et didactique en « langage entier », laissant une large place à l'activité de réflexion de l'élève, ainsi qu'aux partages, aux interactions enfants/adultes. Elle prend appui sur des situations de lectures authentiques favorisées par une pratique dense, quotidienne et conviviale du livre de jeunesse, qui devient le pivot des apprentissages.

- 13 L'ouvrage dans sa globalité montre donc à la fois l'intérêt didactique incontesté d'un recours massif et quotidien à la littérature de jeunesse à tous les stades de la scolarité, et la difficulté à changer les pratiques scolaires, où très souvent encore le manuel de lecture est au centre des dispositifs d'apprentissage, laissant très peu de place, de fait, aux livres de jeunesse et à l'ancrage culturel qu'ils favorisent.

AUTEURS

CATHERINE FRIER

Université Stendhal-Grenoble 3, Laboratoire de recherches « Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles » (LIDILEM)