

Les lectures des jeunes et les institutions éducatives : de la transmission à la médiation

Anne-Marie Chartier

Résumé

Comment concevoir un projet d'éducation par la littérature de jeunesse non pas tourné vers le passé, mais en prise sur le présent et le futur? Dans la conjoncture actuelle, peut-on continuer de croire aux vertus salvatrices des livres et de la lecture, comme au temps où n'existaient ni la télévision, ni les ordinateurs, ni Internet? Comment un tel projet d'éducation par la littérature de jeunesse a-t-il pu faire et peut-il faire consensus ?

L'article présente, à travers une rétrospective, la façon dont a été traitée la lecture juvénile depuis le début de l'école obligatoire. Avant de s'engager dans l'action en supposant un accord général sur les fins, mieux vaut comprendre pourquoi la littérature de jeunesse a été si longtemps rejetée ou résiste encore à un usage scolaire. Les stratégies éducatives du présent n'en seront que plus efficaces.

Mots-clés

Littérature juvénile, histoire de la lecture, lecture scolaire, livre de jeunesse, bibliothèque, langue, identité, patrimoine, médias

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Anne-Marie Chartier, chartier@inrp.fr

Les lectures des jeunes et les institutions éducatives : de la transmission à la médiation

Anne-Marie Chartier

À l'aube du XXI^e siècle, ceux qui sont chargés de faire lire les nouvelles générations sont partagés entre deux urgences. La première urgence est de transformer de jeunes analphabètes en lecteurs autonomes, lisant « vite et sans peine » selon la formule consacrée. La réussite est proche quand les enfants commencent à relire seuls les livres que quelqu'un leur a lus, le but est atteint quand les adolescents choisissent eux-mêmes des livres qui leur plaisent. Ainsi, grâce à l'action conjuguée de l'école, des familles, des éditeurs, des bibliothèques, un patrimoine immatériel continue de vivre. Patiemment construit au fil du temps, sans cesse enrichi d'œuvres nouvelles, n'appartenant en propre à aucune nation, ce patrimoine est la littérature pour la jeunesse.

Les enjeux de cette transmission sont si évidents qu'ils ne sont pas toujours explicités. Par la médiation de textes qui englobent réalité et fiction, documents et récits, langue et image, codes culturels variés et structures symboliques stables, les enfants découvrent peu à peu ce que le monde recèle de plaisirs et de peines, de merveilles et de dangers, mais aussi de savoirs à acquérir, d'énigmes ou de mystères à comprendre, d'êtres humains à découvrir. La littérature semble un recours inépuisable : elle donne des mots pour se représenter le monde, elle donne du sens aux expériences personnelles, elle donne à voir et à penser à des situations que les lecteurs ne vivront jamais. Par ailleurs, comme savoir lire est la chose la plus utile qui soit dans nos sociétés où l'écrit est partout, chacun souligne que la lecture de livres a des effets en retour sur les performances scolaires. Le plaisir de lire ces expériences, réelles ou fictives, accroît les compétences du jeune lecteur à lire seul, enrichit son vocabulaire, affine ses capacités d'analyse et contribue à sa réussite¹. Se trouvent ainsi combinées la visée fonctionnelle du « savoir lire » et les richesses culturelles des livres, l'utile et l'agréable, le pain et les roses.

Cependant, la place du livre dans nos sociétés est en pleine évolution. Le livre est concurrencé, remis en cause par les changements de tous ordres. Les bouleversements technologiques (télévision, Internet), économiques (globalisation, concurrence), écologiques (urbanisation, pollution), sociaux (migrations, paupérisation) ont modifié si rapidement les espaces de vie des enfants que les priorités éducatives anciennes ne peuvent être perpétuées telles qu'elles. Dans les pays où les livres abondent dans l'environnement social et scolaire, les enquêtes révèlent que les adolescents abandonnent la lecture pour d'autres loisirs plus conviviaux (sports, musique, jeux vidéo) même dans les classes privilégiées, que des études scientifiques ou techniques peuvent très bien être réussies par des élèves « qui n'aiment pas lire ». D'autres enquêtes montrent que les textes littéraires que les élèves disent avoir aimés ont souvent été mal compris et n'ont souvent été qu'une distraction éphémère vite oubliée. Ces constats, réalistes ou pessimistes, constituent pour les éducateurs une deuxième urgence. Comment concevoir un projet d'éducation par la lecture non pas tourné vers le passé, mais en prise sur le présent et le futur ? Dans la conjoncture actuelle, peut-on continuer de croire aux vertus salvatrices des livres et de la lecture, comme au temps où n'existaient ni la télévision, ni les ordinateurs, ni Internet ?

L'éducation nouvelle, les lectures éducatrices et le modèle pacifiste des années 1920

Le rôle assigné à la littérature de jeunesse, tel que nous venons de formuler, date des années 1920. Il a pris forme après le désastre humain et le traumatisme social de la première guerre mondiale qui a ruiné la confiance dans les visées politiques conçues à la fin du XIX^e siècle. L'école obligatoire et gratuite² accompa-

¹ Stanovich K. E., « Matthew effects in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », in *Reading Research Quarterly*, 21, 1986, p. 360-407. Rieben L. et Perfetti, C. Ed. *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.

² La loi a rendu l'école obligatoire en 1736 en Prusse, 1764 en Saxe, 1802 en Bavière, 1842 en Suède, 1848 en Norvège, 1868 en Espagne, 1869 en Autriche, 1872 en Écosse, 1874 en Suisse, 1877 en Italie, 1878 au Portugal, 1880 en Angleterre, 1882 en France. Aux États-Unis, l'école est obligatoire dans une douzaine d'États en 1880. (d'après le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, dirigé par F. Buisson, Hachette, 1887). Le vote de la loi ne signifie pas une application immédiate. En

gnait le droit de vote, les libertés civiles, les succès de la science, de la médecine et des techniques industrielles. Tout semblait promettre une amélioration illimitée de la sécurité et du bien-être social. La guerre de 1914-1918 a défait cette espérance. Les éducateurs qui ont survécu à ce désastre savent désormais que ni l’alphabétisation généralisée, ni la démocratie, ni la science, ni le progrès technique ne suffiront jamais à garantir la paix. Que faire, sinon «éduquer autrement» les jeunes générations qui auront la charge d’inventer un monde nouveau ? De ce fait, les penseurs de l’éducation nouvelle et les psychologues de l’enfance apprennent aux éducateurs à voir dans l’enfant un être qui apprend avec ses pairs autant que par les adultes. Il s’instruit en travaillant, mais aussi en jouant, par l’effort mais aussi dans le plaisir, il se construit³ dans l’interaction et se développe en faisant. «Learning by doing», écrit Dewey, pour fonder la supériorité des méthodes actives sur la leçon magistrale.

Pour la première fois, l’éducation cherche ses principes et fondements ailleurs que dans la «transmission». Dès lors, que faire des savoirs hérités du passé ? Quelle place faire à l’histoire, à la littérature ? La lecture, à l’époque, est considérée comme une réception passive⁴ puisque le texte fait autorité. C’est ce qui fait à la fois la force de son emprise et les limites de ses vertus : le lecteur doit être accompagné pour que la lecture soit bénéfique. Évoquant le premier Congrès de Ligue internationale pour l’éducation nouvelle de 1921, le psychologue Henri Wallon écrit : «Il avait semblé alors que pour assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que de développer dans les jeunes générations le respect de la personne humaine par une éducation appropriée. Ainsi pourraient s’épanouir les sentiments de solidarité et de fraternité humaines qui sont aux antipodes de la guerre et de la violence⁵. » Le Bureau International d’éducation (BIE)⁶ développe une intense politique de promotion et traduction d’un corpus international de littérature enfantine. Les adultes, médiateurs plutôt que prescripteurs, devaient s’effacer pour laisser les textes montrer aux enfants de tous les horizons qu’un monde de fraternité et de respect de la personne est possible. Nous savons comment ce rêve a sombré à son tour dans la deuxième guerre mondiale. Et pourtant, un demi-siècle plus tard, ce sont toujours les mêmes idéaux (ou les mêmes illusions) qui guident la foi des éducateurs dans les vertus salvatrices de la lecture.

France, la gratuité est votée en 1880, mais l’obligation, couplée à la laïcité qui exclut la religion de l’enseignement, est votée deux ans plus tard, en mars 1882.

³ La psychologie de l’enfant qui réunit malgré leurs différences théoriques, Wallon, Vygotski et Piaget, est appelée «génétique» (elle étudie la genèse de l’individu), «développementale» (elle élabore une théorie des stades de développement), ou «constructiviste» (l’individu se construit dans l’interaction du biologique et du social).

⁴ Il faut attendre les années 1970 pour que la lecture soit considérée non comme une réception passive, mais comme une activité comportant une marge de jeu (de sélection, d’interprétation, d’oubli) et une part de création ou d’invention (les relations que le lecteur tisse entre sa lecture et ce qu’elle active ou réactive en mémoire). Umberto Eco parle d’œuvre ouverte (*Opera aperta*, 1962), puis de «coopération interprétative» dans les textes narratifs (*Lector in Fabula*, 1979). Roland Barthes fait basculer le pouvoir de l’écrit de l’auteur au lecteur dans un article célèbre de 1968 « La mort de l’auteur » (in *Le Bruissement de la langue. Essais critiques*, IV, Paris, Seuil, 1984). Sortant du seul champ de la littérature, l’article de Michel de Certeau, «Lire, un braconnage», est la référence marquant le changement de point de vue (*L’invention du quotidien*, 10/18, 1980, chapitre XII). Les cognitivistes interviendront davantage sur les obstacles à la compréhension, conçue comme «la capacité à se donner une représentation globale du texte», ce qui exige de stocker et hiérarchiser les informations (Michel Fayol et al., *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris, 1992; sur la lecture des élèves, *Observatoire national de la lecture*, Michel Fayol et al, dir, *Maîtriser la lecture*, CNDP-Odile Jacob, 2000).

⁵ Henri Wallon, *Pour l’Ere Nouvelle*, n°10, 1952. Nombre d’intellectuels (Durkheim, Lavis, Kipling) ont eu un fils tué. Kipling écrit dans un poème en 1915 : «If any question why we died/ Tell them, because our fathers lied» [«si l’on demande pourquoi nous sommes morts/ dites leur parce que nos pères ont menti»].

⁶ Le Bureau International d’éducation fondé en 1925 à Genève est animé par Ferrière et Claparède (qui a fondé l’Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912). Il développe «une intense activité de documentation sur les réformes scolaires, sur l’éducation à la paix, sur l’enseignement de la lecture, sur la correspondance interscolaire (...); il entretient un réseau de correspondants dans des centaines de pays. Ce qui unit toutes ces initiatives apparemment hétéroclites est la construction, grâce à l’éducation, de la paix universelle». Cf. «Genève dans le contexte international», Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, Ed., *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l’éducation*, fin 19e, milieu du 20e siècle, Peter Lang, Berne, 2006, p. 128. À partir de 1929, Piaget et Dottrens orientent le BIE vers des fonctions d’expertise internationale (rôle de la psychologie dans la formation des enseignants, analyse de curriculums, de méthodes d’enseignement). S’agissant de la lecture, le BIE établit un programme de traductions d’œuvres reconnues (action qui relèverait aujourd’hui de l’UNICEF et/ou de l’UNESCO). La bibliothécaire responsable de la section internationale de littérature enfantine du BIE jusqu’en 1940 est Blanche Weber, suisse, pacifiste, qui devient quaker en 1932, et part aux États-Unis en 1940.

Est-il encore possible de faire partager cette confiance aux enfants? Et à supposer que ce soit possible, est-ce bien raisonnable? Ne s'agit-il pas d'un combat perdu d'avance, à l'ère des images numériques et des jeux vidéo? La lecture de livre est peut-être en train de céder la place à d'autres médias⁷ plus performants, mêlant images et sons et le projet de démocratiser la littérature enfantine semble venir trop tard. Les bibliothécaires ne sont-ils pas promis au sort «des anges veillant sur les églises vides⁸»? Certes, il y aura toujours des lecteurs amoureux des livres, comme il y a des passionnés de musique classique, mais au-delà des cercles d'amateurs, la lecture littéraire a-t-elle un avenir justifiant les efforts de tous ceux qui la mettent au centre des politiques scolaires?

La lecture des jeunes pose donc de multiples questions. Elle concerne la forme, le «pouvoir lire» et ses supports, qu'ils soient ou non des livres, qu'ils soient sur papier ou sur écran. Elle concerne les contenus, tout ce qui est évoqué par le «monde des livres», mais aussi tous les écrits «hors les livres». Elle concerne enfin les médiateurs (les personnes, mais aussi les institutions) qui s'entremettent ou s'interposent pour faire entrer les enfants dans la lecture en général et le monde des livres en particulier. L'objet de cet article n'est pas de répondre à toutes ces questions. Il voudrait présenter, dans une rétrospective historique esquissée à grands traits, la façon dont a été traitée la lecture juvénile, avant le consensus des années 1920 et s'interroger sur ce qui a survécu de ce consensus jusqu'à aujourd'hui. Rien ne dit que les obstacles anciens ne survivent pas encore dans certaines cultures familiales. Avant de s'engager dans l'action en supposant un accord général sur les fins, mieux vaut comprendre pourquoi la littérature de jeunesse a été si longtemps rejetée. Les stratégies éducatives du présent n'en seront que plus efficaces.

Place du livre et des lectures dans l'Europe du Nord et du Sud

Il est toujours difficile de croire que l'école n'a pas «de tout temps» été spontanément accueillante à la littérature de jeunesse. C'est que l'école, lieu de transmission des savoirs, ne pouvait proposer aisément des lectures frivoles et enfantines. Le maître qui aurait proposé aux enfants des lectures de plaisir, dans une scolarité si brève, aurait perdu la confiance des parents. Les livres pour enfants ont donc longtemps été tenus en lisière par mille méfiances ou réticences. D'où une autre question: pourquoi des systèmes scolaires ayant les mêmes visées ont-ils eu, selon les pays, des stratégies si différentes? L'Angleterre et les Etats-Unis ont souvent été présentés comme des modèles à imiter. Si leurs auteurs restent les plus prolifiques du monde en matière de chefs d'œuvre pour enfants, ne serait-ce pas parce que la place faite à la lecture y a été plus favorable qu'ailleurs? Leurs héros de papier, Gulliver et Robinson, Olivier Twist et Tom Sawyer, Mowgli et Tarzan, Alice et Moby Dick, ont fait le tour de monde bien avant de devenir des héros de films ou de dessins animés... et bien avant Harry Potter. Leurs bibliothèques, ouvertes à tous, y ont été dès le XIXe siècle des institutions considérées par les pouvoirs publics, sans compter qu'une floraison d'associations caritatives ou philanthropiques s'est consacrée à la lecture populaire, en veillant à sélectionner des œuvres de qualité⁹. Résultats: les pédagogues et les bibliothécaires français, espagnols, italiens, latino-américains, qui ont rendu visite à leurs collègues anglais ou américains en sont presque toujours revenus émerveillés¹⁰. En 1924, en inaugurant «L'Heure Joyeuse», la première bibliothèque française destinée aux enfants, le conservateur Eugène Morel adresse ainsi à l'Amérique une prière enflammée: «Ce que nous te demandons [Amérique], c'est ce zèle d'apôtre qu'ont eu ceux et celles qui, chez toi, ont créé la bibliothèque libre, et dans celle-ci, depuis trente ans, cette chose unique, la bibliothèque d'enfants !¹¹».

⁷ Jean-Yves Mollier, dir, *Où va le livre?*, La Dispute, Paris, 2007.

⁸ Cette expression est empruntée à Marisa Lajolo. Sur la question des «abus» de la littérature, Marisa Lajolo, *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Global, 1982.

⁹ En Angleterre, les impôts locaux financent des bibliothèques depuis 1850. En 1902, la ville de Leeds a une bibliothèque centrale et 14 annexes ouvertes tous les jours. Nombre de lecteurs autodidactes ont écrit leurs mémoires, disant qu'ils cherchaient souvent à retenir par cœur ce qu'ils lisaient (la Bible, la poésie, mais aussi des romans et des livres scientifiques). Cf. Martyn Lyons, «Les nouveaux lecteurs au XIXe siècle», in G. Carvallo et R. Chartier, *L'histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, p. 364-400.

¹⁰ Jean Hassenforder, *Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis (1830-1914)*, Paris, 1967.

¹¹ Texte publié dans la *Revue des Bibliothèques*, vol 32, 1925, p. 82. La responsable de la bibliothèque est Marguerite Grunty, nièce d'Eugène Morel.

Les grandes bibliothèques n'existent qu'en ville. Le retard souvent constaté dans les pays latins est-il dû à la pauvreté des écoles de campagne et à l'indifférence des parents ruraux? De fait, on trouve un même mouvement vers les institutions dévolues à la lecture en Allemagne et dans les pays nordiques, particulièrement ruraux. Cette avance se poursuit jusqu'à nos jours: au Danemark, au Royaume-Uni, en Finlande, plus de la moitié de la population fréquente une bibliothèque, les Anglais y empruntent 10 livres par an, les Danois, quinze¹². Rien d'étonnant si tous les enfants fréquentent la littérature de jeunesse. Les historiens de la culture résument généralement ces écarts en opposant l'Europe du Nord et l'Europe du Sud, c'est-à-dire pays protestants et pays catholiques. Comment la religion protestante a-t-elle pu encourager les enfants à lire des romans d'aventures et des contes de fées? A priori, on pourrait penser que le puritanisme aurait dû produire des effets inverses, puisqu'il a condamné les récits de miracles, les superstitions et les légendes bien plus vigoureusement que le catholicisme qui les tolérait ou essayait de les christianiser.

Éducation chrétienne et culture du livre dans les pays protestants et catholiques

Pour comprendre ce trait marquant de l'Europe occidentale et des pays qu'elle a colonisés¹³, il faut repartir de la première scolarisation de masse. Avec la Réforme du XVI^e siècle, chacun doit pouvoir confesser sa foi avec clarté, connaître le Credo et réciter sans erreur («à la lettre») les prières de son culte ou de sa paroisse. Le catéchisme, enseigné aux enfants des deux sexes, sera donc récité littéralement. La seule voie sûre est l'aide d'un livre, qui interdit les variantes et les à-peu-près des traditions orales. Chaque Église produit des outils adaptés à cette instruction chrétienne, qui vise à introduire le peuple entier dans la culture écrite. Les protestants ont rédigés de «grands» et de «petits» catéchismes, à l'image des célèbres catéchismes de Luther. Destinés à guider ceux qui instruisent les ignorants de tout âge, ils ne sont pas écrits pour des enfants. Mais ils sont écrits dans la langue nationale, langue des Églises officielles reconnues par les princes. Ce sont donc les pasteurs qui construisent des identités nationales, liant les savoirs de la religion et la connaissance de la langue écrite.

Dans les pays catholiques, on adapte et traduit dans toutes les langues européennes le catéchisme rédigé par le Concile de Trente (1545-1562), mais la langue de l'église reste le latin, comme le rappellent les Gloria, Credo et Agnus Dei chantés jusqu'au concile de Vatican II. L'identité d'un fidèle relève donc de plusieurs appartenances. Il appartient à une paroisse où le catéchisme est enseigné dans la langue locale; il est aussi sujet d'un prince ou citoyen d'une nation ayant une langue officielle; enfin, il est membre de l'église romaine (le latin est le symbole de cette langue qui n'est plus parlée, mais récitée et chantée à la messe). Les catholiques doivent être à la fois loyaux envers leurs gouvernants et fidèles au pape à travers leur évêque. Même lorsque les souverains vont à la messe, les relations des États avec les autorités épiscopales, seront toujours une source de tensions et de conflits¹⁴ du fait de cette obéissance romaine. Sur de nombreux sujets, la politique interfère avec la religion, en particulier sur la question scolaire et sur les contenus des lectures autorisées ou interdites, recommandées ou déconseillées¹⁵.

La formation chrétienne des jeunes entre culture écrite et culture orale

Une floraison d'ouvrages de piété accompagne dans les deux camps l'effort de conversion à la Réforme ou de reconquête catholique, surtout dans les territoires où les Églises sont en concurrence. Cependant, la partie visible de l'enseignement, centré sur le contenu du dogme imprimé dans les catéchismes, ne doit pas

¹² Martine Poulain, dir, Les Bibliothèques publiques en Europe, Editions du Cercle de la Librairie, 1992; Public Library statistics 1990-1 Actuals, CIFPA, London, Statistical Information Service, 1992.

¹³ On ne dira rien de la lecture des jeunes pour les pays d'Asie, du fait de la spécificité des cultures de référence (religieuses, littéraires), des autorités de tutelle (administratives, scientifiques) et des langues (non alphabétiques). L'exemple du Japon montre pourtant des similitudes inattendues cf. Christian Galan, L'enseignement de la lecture au Japon. Politique et éducation, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2001.

¹⁴ Jusqu'à ce que Rome devienne capitale de l'Italie, le Pape est un souverain ayant des relations politiques avec les autres États. Après 1870, il demeure une autorité morale et dogmatique, si bien que la hiérarchie catholique d'un pays est toujours considérée comme un «contre-pouvoir» potentiel, puisque l'épiscopat prend position sur les lois qui touchent à la liberté de culte, à l'école, à la législation du divorce, etc.

¹⁵ Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, Discursos sobre la lectura, 1880-1980, Gedisa, Barcelona, 1994 [1989]. («Primera Parte. Discursos de la Iglesia», p. 21-110).

faire oublier la partie orale et pratique de cette éducation. Les maîtres accompagnent leurs élèves à l'église ou au temple, leur apprennent à se tenir correctement, à redire et/ou à relire à voix haute les prières avec l'assemblée, à chanter les cantiques prévus par la liturgie des dimanches. Les églises réformées s'emploient à marquer les ruptures avec les traditions médiévales autant qu'avec des pratiques romaines et à faire évoluer les comportements des fidèles.

La Réforme bannit le culte des saints, condamne la dévotion aux images, cherche à épurer la piété, remplace la Légende Dorée¹⁶ par les récits tirés de la Bible. Dans les différents états réformés d'Europe et dans les Etats d'Amérique où se réfugient les communautés dissidentes fuyant les persécutions, une nouvelle littérature est rédigée pour l'édification des fidèles, aussi bien en prose (commentaires de la Bible) qu'en vers (pour les hymnes à chanter au temple¹⁷). L'examen qui marque l'entrée dans la communauté religieuse est la confirmation. Elle a lieu à quatorze ou quinze ans¹⁸, si bien que le temps d'instruction religieuse des enfants est long. Le nombre des jeunes capables de lire croît rapidement et une culture biblique appuyée sur les livres devient le fond de la «literacy», terme qui désigne bien plus que l'alphabétisation élémentaire, puisqu'elle inclut les «savoirs» acquis dans ce temps d'apprentissage¹⁹. Le courant piétiste encourage la lecture intensive de la Bible en famille et l'écriture d'un journal spirituel qui relève de l'examen de conscience: l'écriture et la lecture se renforcent ainsi mutuellement²⁰.

Dans l'Europe catholique du sud, le catéchisme est aussi enseigné dans la langue parlée, ainsi que les prières quotidiennes²¹, mais la communion a lieu à douze ans²². Le temps d'instruction est bien plus bref, beaucoup d'enfants ont juste le temps d'apprendre à déchiffrer, si bien que le clergé privilégie la mémoire orale des prières et la bonne participation aux rituels religieux. Sauf dans les villes où des ordres enseignants²³ ouvrent des écoles gratuites, la catéchisation n'assure pas à tous les enfants une alphabétisation irréversible. La culture orale catholique est donc imprégnée durablement des récits de miracles et d'apparitions, des dévotions aux saints dont les statues ornent les églises et les maisons, des rituels de piété allant des chapelets aux pèlerinages. Tous ces savoirs religieux se transmettent par la pratique et les

¹⁶ L'évêque de Gênes, Jacques de Voragine (1230-1298) a écrit la Légende Dorée des vies historiques et légendaires des premiers saints et martyrs de la chrétienté, et l'origine des fêtes liturgiques (Noël, Epiphanie, Annonciation, Pâques, Ascension, Pentecôte). Utilisée dans les sermons (récits édifiants, miraculeux, vies exemplaires), elle constituait un fond de culture partagée.

¹⁷ En 1720, dans la ville suédoise de Rättvik, 3400 habitants, le livre d'hymnes utilisé au temple a près de mille pages, 92% des familles en ont un, 28% deux, 34%, trois ou plus. Le taux de lecteurs approche alors de 80%. E. Johansson, «Women and the tradition of reading around 1700. Examples from Sweden and Germany», in *Women and Literacy yesterday, today and tomorrow*, Symposium for Study of Education in Developing Countries, Stockholm, June 1989, Stockholm: Svenska Unescorådets Skriftserie, Nr 1/1992, p. 77-94

¹⁸ En Suède et Finlande, il faut savoir lire et réciter le catéchisme pour être confirmé et depuis 1686, l'acte de confirmation est nécessaire pour se marier, témoigner dans un procès, signer un acte public. Un illettré est donc quasi «hors-la-loi». Egil Johansson, «The history of literacy in Sweden», in Harvey Graff, Ed., *Literacy and social development in the West. A reader*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981, p. 151-182.

¹⁹ Le célèbre ABC anglais exporté aux Etats-Unis, le *New England Primer* (1792) les vignettes bibliques qui illustrent chaque lettre sont accompagnées d'un distique.

A: In Adam's Fall/We sinned all [par la faute d'Adam/nous sommes tous pécheurs]

B: Heaven to find/ The Bible Mind [Trouver le ciel/ c'est l'esprit de la Bible]

C: Christ crucify'd/ For sinners dy'd [Le Christ crucifié/ est mort pour les pécheurs] (etc).

²⁰ David Hall, «Readers and Reading in America: Historical and Critical Perspectives», in *Proceedings of the American Antiquarian Society*, 103, Part 2, 1994, p. 37-357.

²¹ Les missionnaires traduisent prières et catéchismes dans les langues locales en Europe (en France, basque, catalan, breton, alsacien) et en Amérique (langues indiennes). Ce sera un sujet de dissension entre l'Eglise catholique et l'Etat quand la langue nationale sera imposée dans les écoles publiques. Cf pour la France, M. De Certeau, D. Julia et J. Revel, *Une Politique de la langue : la Révolution française et les patois*, Gallimard, Paris, 1975; pour le Mexique, C. Castañeda, L.-E. Galván, L. Martínez Moctezuma, Ed, *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS, 2004.

²² On en verra les effets jusqu'à la fin du XXe siècle. La scolarisation normale dure jusqu'à 14 ou 15 ans en pays protestants, alors que les enfants quittent l'école vers 11-12 ans, âge de la communion, dans les pays catholiques.

²³ Congrégation des Frères des Écoles Pies en Italie, fondé en 1597 par le prêtre espagnol Joseph Calasanz; des Frères des écoles chrétiennes en France, fondée en 1680 par Jean-Baptiste de La Salle.

échanges oraux, plus que par des lectures. Les esprits émancipés des Lumières tournent en dérision ces croyances jugées aussi absurdes que les superstitions rurales. Comme le clergé est instruit, les anticléricaux l'accusent de maintenir le peuple dans l'obscurantisme pour mieux conforter son pouvoir et celui du pape.

Dans les terres catholiques, la nécessité de savoir lire et écrire semble donc liée à aux nécessités sociales et économiques, concernant la vie familiale ou professionnelle, plutôt qu'à l'éducation religieuse et à la formation des individus. Or, pour gérer les papiers officiels (contrats, baux, actes de propriétés, factures), il suffit d'une seule personne sachant lire et écrire par famille²⁴. En conséquence, au XIXe siècle encore, les parents retirent leurs enfants de l'école dès qu'ils savent déchiffrer (en particulier les filles). Le terme «alphabétisation» désigne ce «savoir lire élémentaire», indépendant des savoirs auxquels la lecture donne accès. Les répercussions de ces écarts sont bien connues. Vers 1850, la maîtrise de l'écrit concernait 10% des adultes en Russie, 25% en Italie et Espagne, 60% en France (avec un grand contraste entre le nord et le sud du pays), 70% en Angleterre, 80% en Écosse et 90% en Suède²⁵. Pourtant, il a fallu attendre les évaluations internationales (PISA) des années 1980-2000, pour que soient mis à jour les malentendus produits par cette différence culturelle: traduire «literacy» par «alphabétisation» était un véritable contresens, mais aucun autre mot n'était alors disponible dans les langues romanes.

Les lecteurs novices au risque des fictions

Les répercussions ne sont pas moindres sur l'élaboration des cultures scolaires profanes, quand les écoles sont prises en charge par les pouvoirs publics. Dès que les presses à vapeur permettent de démultiplier la production, à partir de 1820, les autorités s'inquiètent des effets que peuvent avoir sur la moralité publique les lectures offertes librement sur le marché. Trois populations en danger doivent être protégées: le peuple²⁶, les femmes²⁷ et les enfants. Ces lecteurs novices, fragiles, sont faciles à séduire. Nombre d'écrits médiocres ou dangereux cherchent à les distraire et les émouvoir, davantage qu'à les instruire. Alors que la lecture religieuse est une pratique collective contrôlée, traversant le corps social de haut en bas, romans et journaux encouragent une pratique horizontale, individuelle ou partagée entre pairs. Les risques découlant des mauvais livres, ou simplement des lectures libres, changent les représentations que les éducateurs se font de la lecture, de ses modalités, de ses visées, de ses effets. La responsabilité des États en matière d'instruction devient une urgence politique, car une alphabétisation réellement généralisée est aussi grosse de dangers que de promesses.

De la même façon que les autorités religieuses ont inventé les catéchismes pour diffuser et contrôler l'orthodoxie religieuse, les autorités politiques font de l'instruction scolaire de base un rempart contre des lectures anarchiques qui leur échappent. L'école doit lutter contre l'ignorance, diffuser les savoirs utiles, condamner les fictions qui encouragent les transgressions dans la vie privée (les romans immoraux) comme dans la vie politique (les journaux révolutionnaires)²⁸. Les romans-feuilletons publiés par les journaux, bien plus agréables à lire que les paraboles évangéliques, conduisent les esprits faibles à confondre fiction et réalité, à juger la valeur d'un récit à l'aune de leur émotion²⁹. Plus l'émotion est intense, plus le livre semble dire la vérité. Cette compréhension, qui vient du cœur, ruine les anciennes habitudes. Le texte religieux

²⁴ Pour l'Europe du Sud, voir les synthèses de recherches dans Antonio Viñao Frago, *Leer y escribir, Historia de dos prácticas culturales*, Fundación Educación voces et vuelos, IAP, Mexico, 1999 ; Marina Ruggero, *L'Alfabeto conquisto, Apprendere e insegnare nelle Italia tra Sette e Ottocento*, Il Mulino, Saggi, 1999. Justino Magalhães, *Ler e escrever no mundo rural do anti-go regime. Um contributo para a historia da alfabetização em Portugal*, Universidade do Minho, Braga, 1994 ; Rita Marquilhas, *A Faculdade das Letras. Leitura e Escrita em Portugal no Século XVII*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.

²⁵ C.M. Cipolla, *Literacy and development in the West*, Harmondsworth, 1969 ; Herve Graff, *The legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in the Western Culture and Society*, Indiana University Press, 1987.

²⁶ Martin Lyons, *Le Triomphe du Livre. Une histoire sociologique de la lecture dans la France du XIXe siècle*, Paris, 1987 ; David Vincent, *Literacy, Popular Culture, England 1750-1914*, U. of Cambridge, Cambridge, 1989.

²⁷ Kate Flint, *The Woman Reader, 1837-1914*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

²⁸ Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, op cit., 1994.

²⁹ Les best-sellers du XVIIIe siècle (Pamela, La Nouvelle Héloïse, les Souffrances du Jeune Werther) ont fait verser des flots de larmes aux lecteurs et lectrices de Richardson, Rousseau et Goethe, et accru la méfiance à l'égard des effets pathogènes des fictions littéraires. Le premier personnage que ses lectures ont rendu fou est Don Quichotte, toujours cité en exemple.

devait être retenu littéralement et être expliqué par des maîtres. Le roman, tant qu'il n'est pas scolarisé, peut être paraphrasé, commenté et déformé sans risque, comme la tradition orale. Il est condamné par les éducateurs, protestants ou catholiques, car ces fictions mensongères du roman réaliste sont d'autant plus pernicieuses et troublantes que «l'effet de réalité» est plus vif. Il est possible de tolérer quelques récits sans danger dans les familles où les parents surveillent les lectures de leurs enfants, mais il n'est pas question d'introduire des romans dans les écoles.

Pourtant, dans les pays de tradition protestante, des récits très «romanesques» font partie depuis longtemps des textes appris par les lecteurs débutants. Mais ils ont le grand avantage d'être tirés de la Bible³⁰. Ils vont donc perdurer, à côté des textes instructifs, géographiques, scientifiques, lorsque les écoles tenues par les pasteurs font place à des écoles administrées par des autorités communales. Les Abécédaires (Primers) et les premiers manuels de lecture courante (First Readers) s'adressent à des enfants de toute confession religieuse³¹, mais rien n'empêche que les enfants s'exercent à lire sur le récit de Joseph vendu par ses frères, l'aventure de Moïse sauvé des eaux, l'histoire dramatique de David et Jonathan, la parabole du Fils Prodigue ou du Bon Samaritain. La place de ces références diminue au fur et à mesure que s'accroît la part des savoirs profanes, mais elles ne sont pas éliminées. Ces histoires font partie de la culture sociale partagée et il s'agit «textes à comprendre», ayant valeur morale et éducative. Elles sont traitées comme des textes littéraires ayant «valeur de vérité», sinon comme des fictions.

De fait, il existe un lieu scolaire catholique où ces pratiques sont habituelles: dans les collèges de jésuites où l'on enseigne le latin et le grec, lorsqu'il s'agit de lire dans les auteurs classiques, la révolte des Titans, la colère d'Achille ou le génie militaire de César, l'objectif est bien d'acquérir la culture partagée des élites et de saisir la morale de l'histoire. Les professeurs mettent sur le même plan des mythes religieux (la victoire de Zeus sur les Titans), des fictions poétiques (la victoire des Grecs à Troie) et des événements historiques (les victoires de César en Gaule), malgré leurs différents «régimes de vérité», puisqu'il s'agit de textes appartenant au même patrimoine classique. Mais il s'agit là d'un enseignement caractérisant la culture humaniste lettrée, qui n'engage nullement des positions doctrinales en matière de dogme. C'est sur ce modèle que l'évêque Fénelon écrit en français un roman de formation, nourri de mythologie antique, *Télémaque*³²: parti à la recherche de son père, le fils d'Ulysse traverse les épreuves qui feront de lui un souverain instruit et sage. Modèle des ouvrages «ad usum delphini»³³, le *Télémaque* franchit les frontières des langues (il est traduit en portugais et en espagnol, dès le XVIII^e siècle) et la barrière des milieux sociaux: c'est le seul roman présent dans les écoles primaires jusqu'en 1850.

Le rôle des fictions et de l'image dans l'éducation familiale

Il faut donc bien distinguer les pratiques scolaires et les pratiques familiales, le travail et les loisirs, les prescriptions collectives des autorités morales et les goûts des parents qui veillent comme bon leur semble à l'éducation de leurs enfants. Que publient les éditeurs qui visent en priorité la clientèle des familles aisées? Pour satisfaire leurs attentes, ils inventent les formes nouvelles de la littérature de jeunesse qui mettront plusieurs générations à entrer dans les écoles: les albums d'images, les historiettes morales, les romans d'aventures. Les premiers albums, sous la forme des Abécédaires illustrés³⁴, doivent familiariser les tout-

³⁰ Sur le rôle des récits bibliques ou évangéliques dans la représentation littéraire de la réalité, Erich Auerbach, *Mimesis*, Berne, 1946.

³¹ Noah Webster publie en 1790 the American Spelling Book à Boston, livre de lecture où les savoirs religieux sont réduits au profit d'un «catéchisme moral et patriotique». Il vend plus de 10 millions d'exemplaires en trente ans. David H. Russel and Henry R. Fea, "Research on Teaching Reading", in N.L. Gage ed., *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand McNally & Company, 1963, 3e édition 1967, p. 866.

³² Composé entre 1694 et 1696, le *Télémaque* met en scène toute la mythologie citée par Homère et Virgile et esquisse le gouvernement du prince idéal. Il connaît des dizaines de traductions au XVIII^e siècle, et dans les années 1821-1825, il est au troisième rang des «best-sellers», (après les Fables de la Fontaine et le Catéchisme Historique de l'Abbé Fleury). Martyn Lyons «Les best-sellers», in R. Chartier et H.-J. Martin, *Histoire de l'édition française*, vol. 3, Paris, Fayard-Cercle de la Librairie, 1990, p. 413-437.

³³ Dans les collections ad usum delphini [à l'usage du dauphin] on trouve des œuvres classiques adaptées pour le prince (épurrées, moralisées, raccourcies) ou écrites pour lui: ce sont les premières collections pour la jeunesse.

³⁴ Ségolène Le Men, *Les abécédaires illustrés du XIX^e siècle*, Promodis, Paris, 1985.

petits avec les lettres. À l'époque, les enfants qui apprennent à lire à la maison, avec leur mère ou avec un maître privé, sont «mis aux lettres» à partir de trois ou quatre ans. La pédagogie du jeu est la seule voie possible à cet âge, les images stimulent leur attention instable et les interactions avec l'adulte fixent la forme et le nom de la lettre-initiale au nom de la chose représentée. Dans les pays anglo-saxons, les abécédaires conservent longtemps des référents chrétiens (A de Adam, B de Bible, C de Christ ou de Cross) assortis de petites vignettes, à côté d'autres versions profanes (A de Archer, ou de Apple, B de Book ou de Bee). Progressivement les illustrations gagnent en importance et occupent une page entière. Ce livre d'images devient la première encyclopédie enfantine, avec les Abécédaires des animaux, des métiers, des soldats, des jouets, des fleurs et des fruits. Ces productions, luxueuses ou bon marché, se vendent partout en Europe et en Amérique, mais restent à la porte des écoles, puisqu'elles sont incompatibles avec les nouvelles méthodes de lecture, qui suivent une progression d'apprentissage syllabique sans rapport avec l'ordre alphabétique.

Pour les lecteurs débutants, les parents cherchent ensuite à combiner l'utile et l'agréable. L'édition abonde en historiettes mettant en scène des enfants qui, comme la Sophie de la Comtesse de Ségur³⁵, auront bien «des malheurs» et seront punis pour avoir été gourmands, paresseux, colériques, menteurs, égoïstes, envieux, insolents (toute la liste des péchés capitaux hormis la luxure!), alors que la vertu des «bons enfants» sera récompensée. Il arrive à ces héros des milieux privilégiés de rencontrer des petits pauvres à qui faire la charité. Ces fables éducatives transmettent les normes de la vie sociale et elles s'achèvent sur la morale de l'histoire qui met fin aux péripéties: les héros sont récompensés ou punis par leurs parents, aimés ou rejetés par leurs camarades, loués ou moqués par leurs proches. Elles entrent dans les écoles sous la forme des «beaux livres» reliés, offerts aux élèves méritants lors des distributions de prix de fin d'année, mais pas encore dans les lectures faites en classe.

Enfin, pour les enfants sachant bien lire, de nouveaux auteurs célèbres, traduits dans toutes les langues d'Europe, renouvellent l'éventail des genres et des styles. On trouve des contes et des romans, conte populaire (Grimm), poétique (Andersen), fantastique (Mérimée), fantaisiste (Carlo Collodi), roman social (Dickens), scientifique (Jules Verne), sentimental (George Sand), et surtout d'innombrables romans d'aventures, dans la lignée de Robinson Crusoé, mais dont les héros sont des enfants (Mark Twain, Pierre Loti, Stevenson et bien d'autres). Au tournant du XXe siècle, alors que la scolarité primaire s'allonge, les ministres, les inspecteurs, les grands pédagogues issus de la bourgeoisie instruite, ont tous en mémoire les voyages inoubliables qu'ils ont faits dans leur enfance avec Tom Sawyer sur les rives du Mississippi, ou en compagnie Jim Hawkins embarqué sur l'Hispaniola pour l'Île au Trésor. Ces écrivains humanistes, progressistes, au style irréprochable, ne sont-ils pas les médiateurs rêvés pour donner aux enfants du peuple l'amour de la lecture et les préparer en douceur aux grandes œuvres littéraires? Ce sont des décideurs politiques issus de la bourgeoisie qui vont s'employer à faire entrer la littérature de jeunesse dans l'école populaire.

Les lectures de fiction dans la formation des maîtres

Le premier obstacle que rencontre la mise en œuvre de ce projet est la culture scolaire des «médiateurs de terrain», ou plutôt l'inculture des maîtres en matière de fiction. Leur formation ne les prépare pas à combiner la lecture de travail et ce qui est appelé alors la «lecture récréative». À l'école normale, «on lit des manuels de sciences et de lettres, des traités de pédagogie, des recueils de morceaux choisis, quelques classiques même, ceux qui sont portés au programme. Très bien, mais tout cela n'est pas lire, c'est étudier. On apprend ainsi à se servir du livre, non à en jouir; à l'utiliser, non à l'aimer³⁶». En écrivant ces lignes, le directeur de l'enseignement primaire français sait qu'il se situe à contre-courant des directeurs d'école normale, qui redoutent que les jeunes maîtres perdent leur temps dans des lectures frivoles (les romans d'aventure) ou perdent leur âme dans des lectures immorales (les romans d'amour). Depuis que les autorités civiles ont enlevé à l'Église catholique le monopole de l'instruction, les contenus des manuels scolaires se sont fixés sur les savoirs incontestables de la science. Lorsque le ministre ordonne d'installer dans toutes les écoles

³⁵ Dans *Les malheurs de Sophie*, 1859, Hachette, la comtesse de Ségur (1799-1874) raconte l'éducation d'une petite fille de quatre ans turbulente et entêtée, hors des stéréotypes habituels. Le livre est un best-seller, traduit en anglais, russe, espagnol, mais absent des écoles laïques françaises du fait du catholicisme fervent de l'auteur.

³⁶ Ferdinand Buisson, Préface du Catalogue de livres destinés aux lectures récréatives, Paris, 1888.

une armoire bibliothèque³⁷ pour procurer aux anciens élèves des villages des lectures instructives et utiles, il veut combattre l'influence néfaste des livres de colportage et des almanachs qui perpétuent des croyances populaires erronées faisant obstacle aux progrès. Les titres choisis traitent de techniques agricoles, d'économie domestique, de chimie appliquée, d'histoire naturelle.

Les conflits politiques entre l'Église et l'État ont ainsi des répercussions de longue durée en matière de culture et de lecture scolaires. Les histoires tirées de la Bible que l'on trouve en pays protestant ne peuvent entrer dans des écoles laïcisées de pays encore largement catholiques: si était autorisée la lecture de «Joseph vendu par ses frères», comment interdire le miracle de Saint Antoine de Padoue prêchant aux poissons ou la légende de Saint Nicolas ressuscitant les trois enfants? Ces récits merveilleux plairaient fort aux enfants, mais c'est une chose de les raconter en famille à la veillée, c'est autre chose de les faire lire à des écoliers dans des manuels validés par des instances officielles. En passant de l'oral à l'écrit, l'histoire change de statut. Pour des maîtres formés à l'école des savoirs objectifs, faire lire en classe de telles «histoires» reviendrait à en faire des «histoire vraies». Au moment où les débats sur l'existence historique de Jésus, sa divinité, ses miracles³⁸ agitent les cercles savants et l'opinion, les manuels scolaires ne peuvent présenter que des textes «énonçant des vérités objectives». Les contes populaires³⁹ sont donc tout aussi interdits, car l'école semblerait cautionner l'existence des sorcières, des spectres et des loups-garous qui peuplent encore les croyances rurales. Les seuls récits qui trouvent grâce aux yeux du ministre⁴⁰ sont, d'une part, les grands classiques de la littérature (Don Quichotte, Le Voyage de Gulliver, Robinson Crusoé, le Théâtre choisi de Molière et de Corneille), d'autre part des biographies de grands personnages de l'Histoire de France. Ainsi, il faut l'appui de la littérature et de l'histoire pour que les livres de jeunesse se frayent un chemin dans l'école.

L'histoire, entre objectivité scientifique et roman national

Le seul grand récit d'emblée reconnu par l'école est celui de l'histoire nationale. L'histoire est devenue au XIXe siècle une science positive, fondée sur des sources documentaires vérifiées, elle rejette les légendes, les rumeurs, les témoignages incertains des mémoires partisans ou défaillantes. Elle offre les garanties de la vérité scientifique qui ne prend en considération ni le dessein de Dieu sur un peuple, ni l'influence des astres sur l'issue des batailles, ni l'existence d'hommes providentiels. Elle est en même temps éducatrice, puisqu'elle fait le récit des fondations, des territoires, des dynasties, des grands événements qui scellent les destins sociaux et politiques. Les Etats-Unis donnent l'exemple d'une histoire neuve, fondée sur une révolution qui rompt avec la lointaine Europe: nouvel exode, nouvelle sortie d'Egypte autour des Pères fondateurs⁴¹, de quoi fournir un modèle aux pays d'Amérique latine qui s'émancipent de la couronne espagnole ou portugaise. Pour les jeunes nations d'Amérique, l'histoire débute avec Christophe Colomb⁴². Même si les manuels signalent l'existence de civilisations précolombiennes, les histoires nationales commencent avec la colonisation et les nations deviennent «adultes» en s'émancipant de leur tutelle. De la même façon, l'histoire de France fait de la Révolution l'événement fondateur qui permet de réinterpréter le passé, appelé désormais «Ancien Régime», comme le Nouveau Testament a permis de relire la Bible devenue «Ancien

³⁷ Circulaires du ministre Rouland en 1860 et 1863.

³⁸ Ernest Renan (1832-1892), professeur d'hébreu au Collège de France, publie en 1863 *La vie de Jésus* qui fait scandale. Cette biographie fait de Jésus un sage de l'Antiquité. Aussitôt condamné par l'Église, le livre est un immense succès de librairie (14e édition en 1864, 150 000 exemplaires vendus). Isabelle Parinet, «Un succès de librairie, *La vie de Jésus* de Renan», in R. Chartier et H-J Martin, *Histoire de l'édition française*, vol. 3, Fayard-Le cercle de la librairie, Paris, 1990, pp. 441-443.

³⁹ Charles Perrault publie *Contes de ma Mère l'Oie* en 1697, les Frères Grimm publient l'édition abrégée des *Contes de l'Enfance et du Foyer* en 1822, traduite en anglais en 1823, puis dans toutes les langues d'Europe.

⁴⁰ Cités dans une liste de 1868. Jean Hébrard, «Les bibliothèques scolaires», in Dominique Varry, dir, *Histoire des bibliothèques françaises*, vol II, 1789-1914, Promodis-Éditions du Cercle de la Librairie, pp. 549-577.

⁴¹ Les Puritains chassés d'Europe vers la Nouvelle-Angleterre se sont souvent comparés au peuple élu chassé d'Egypte vers la terre promise.

⁴² Ainsi, la couverture du «*Libro primero de lectura*», Paso á paso (1908), contient une publicité pour *La Historia Argentina*, explicada in noventa y cinco lecciones, desde el descubrimiento de América, hasta nuestros días, por Carlos Cánepa, alors que la géographie recommandée est universelle (*La Geografía de los Niños Argentinos*, Elementos de la geografía universal, por Z. Velez de Aragón).

Testament». Pour les révolutionnaires, l'histoire qu'il faudrait enseigner aux citoyens n'est plus l'histoire de la chrétienté, ni celle des rois et des empires, il faut qu'elle «devienne une histoire des peuples et non plus celle d'un petit nombre de chefs⁴³».

De ce fait, toutes les histoires écrites pour les écoliers instaurent une nouvelle sacralité, «l'amour sacré de la Patrie», chanté dans tous les hymnes nationaux. Les historiens du XXe siècle⁴⁴ travaillant sur les manuels scolaires ont critiqué à bon droit ces productions, plus proches du «roman national» que de la science historique. Mais il faut bien en voir la fonction narrative essentielle⁴⁵. L'histoire dont il s'agit est bien celle d'une «personne», puisqu'elle a un nom propre (l'Argentine, l'Italie) et une histoire singulière. Ce n'est pas l'histoire construite autour d'un objet neutre (comme l'histoire des sciences, du droit, ou du syndicalisme), mais autour d'un sujet unique, la nation (chaque histoire scolaire est «nationale», mais l'histoire de l'Argentine n'est pas celle de l'Italie). Pour aider des enfants sans droits civiques à se sentir citoyens de leur pays, les récits didactiques racontent comment la nation est née, a grandi, s'est émancipée, à travers les épreuves qui ont fait d'elle une nation adulte, qu'il faut respecter, admirer et aimer comme on aime une mère. Chacun doit sentir que l'histoire de la nation est aussi «son» histoire, dont il voit les traces (les palais, les places, les noms des rues et les statues des grands hommes). La vulgate scolaire transmet ce fonds commun de lieux de mémoire⁴⁶, effaçant ou minorant les luttes sanglantes qui ont souvent divisé la nation contre elle-même.

Comme l'histoire peut se découper en une infinité d'épisodes, comme un roman-feuilleton, l'école peut tantôt faire apprendre aux enfants la trame d'ensemble, assortie de grands repères fixés par des images, tantôt faire surgir en gros plan un personnage ou un événement suffisamment «romanesques» pour mériter un récit particulier. C'est la première voie que suit le Tour de la France par deux enfants⁴⁷, qui enseigne l'histoire, la géographie et fait l'instruction civique d'André et Julien au cours d'un voyage plein de péripéties. En feuilletant le manuel sans lire le texte, un écolier va d'image en image, comme dans un album de photos de famille, et ce parcours suffit pour qu'il ait lu la liste de noms propres (des lieux et des personnes) et le bref commentaire qui donne l'explication à retenir. L'autre voie est celle que suit De Amicis⁴⁸. La vie quotidienne des écoliers turinois que raconte Cuore alterne avec la vie d'enfants héroïques présentés dans chaque «Récit du Mois» lu en classe. Ces «récits dans le récit» rappellent l'unité nationale italienne, à peine achevée, et la fonction éducatrice de l'école publique.

Ainsi, loin d'être une science froidement objective, l'histoire scolaire fait vibrer la fierté patriotique, donne foi dans le destin singulier d'un pays, apprend à faire de ce pays le centre du monde. Au moment où les États affrontent les Églises sur la question de l'éducation, ces modèles ont été largement adoptés, en particulier par les États latino-américains du Mexique⁴⁹ à l'Argentine⁵⁰, puisque la croyance au progrès par

⁴³ Talleyrand, Rapport sur l'instruction publique de septembre 1791.

⁴⁴ Héctor Rubén Cucuzza, *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Niño y Davila, 1996, en particulier Cecilia Bravlaskey, «Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas 1916-1930»; Stella Maris Scatena Franco, *Lucas e sombras na construção na nação argentina. Os manuais de história nacional (1868-1912)*, Universidade de São Francisco, CDAPH, 2003; Anne-Marie Chartier, «¿Con qué historia de la educación debemos formar a los maestros?», *CIHELA* nov. 2007, à paraître.

⁴⁵ Paul Ricoeur, *Temps et Récit* 1, Seuil, Paris, 1983.

⁴⁶ Pierre Nora, dir. *Les lieux de mémoire*. 7 volumes (vol. 1. La République, vol. 2, 3, 4, La Nation, vol 5, 6, 7, Les France) Paris, Gallimard, 1984-1992.

⁴⁷ Le Tour de la France par deux enfants, de G. Bruno porte en sous-titre Devoir et Patrie. Édité en 1877, laïcisé après les lois de Jules Ferry (aucune image de cathédrales ou églises), il est vendu à plus 7 millions d'exemplaires avant 1914 (Jacques et Mona Ozouf, «Le Tour de la France par deux enfants», in Pierre Nora, dir. *Les lieux de mémoire*. I. La République. Paris, Gallimard, 1984, pp. 291-322).

⁴⁸ De Amicis (1846-1908), ancien officier devenu socialiste, se met au service de l'école publique qui doit faire aimer la langue italienne et faire coexister fraternellement les enfants de toute l'Italie, appartenant à des mondes sociaux différents (bourgeois, ouvriers, immigrés) C'est le texte le plus lu en Italie entre 1886 et 1960. Traduit en français et en espagnol en 1886, il est connu de tous les écoliers de France et l'Amérique latine à cause des extraits présents dans les manuels de lecture. Cf. La traduction avec des notices historiques de Gilles Pécourt, *Le Livre Cœur*, Editions de l'ENS-rue d'Ulm. Paris, 2001.

⁴⁹ Lucia Martinez Moctezuma a étudié les adaptations des productions françaises au Mexique (Le «Tour de la France» transformé en «Tour du Mexique»).

l'instruction fait de l'école un lieu décisif de la lutte politique et idéologique. En revanche, comme le patriotisme peut vite prendre une teinte belliciste ou xénophobe, ce modèle a été jugé incompatible avec l'idéal de paix entre les peuples par les éducateurs devenus pacifistes après la première guerre mondiale, en particulier par les militants des pédagogies nouvelles. Contrairement à la littérature, qui pour être nationale, n'en est pas moins sans frontières.

Langue nationale, patrimoine littéraire et identité culturelle

La littérature est l'autre voie. Elle est souvent la seule voie possible pour les pays qui ne se sont pas encore constitués en État-Nation et n'ont pas d'histoire propre. Du XIXe au XXe siècle, les mouvements nationalistes ou anti-coloniaux ont lié à des oeuvres littéraires emblématiques, leur émancipation politique, des revendications linguistiques ou une identité en attente de reconnaissance. Ainsi, l'étude de Goethe et de Schiller dans les universités et les lycées germaniques a fait exister une «identité allemande» alors que les sujets étaient encore dispersés dans une multitude de royaumes, duchés, principautés. En Amérique latine, c'est sous des régimes autoritaires (Vargas au Brésil, Cardenas au Mexique, Perón en Argentine) que les écrivains s'émancipent des modèles européens. Si on considère l'exemple du Brésil, on voit la «brésilianité» s'inventer non grâce à des historiens, mais grâce à des anthropologues (Freyre, Buarque de Hollande, Mario de Andrade) qui, bien loin de Rio de Janeiro, font voir à leurs lecteurs les terres du Minas et du Nordeste, le métissage populaire et l'art baroque colonial. Grâce à eux, l'avant-garde lettrée, les mouvements pour l'art moderne cessent de se voir dans le seul miroir de Paris durant cette période-clé qu'est la dictature nationaliste de Vargas. Les écrivains et intellectuels de tous bords, communistes pourchassés, libéraux mis sur la touche ou ralliés au pouvoir, diplomates catholiques ou francs-maçons, construisent l'identité d'un Brésil en voie de décolonisation mentale. Ils écrivent les œuvres dont des extraits sont bientôt lus et récités par tous les élèves, depuis les petites classes jusqu'à l'université: ce que, dans l'école, on appelle des classiques. On y trouve des Anciens (Machado de Assis, Castro Alves), des Modernes (Graciliano Ramos, emprisonné par l'Estado Novo, ou Cecilia Meireles, qui a signé le Manifeste des Pionniers pour l'école nouvelle). On y trouve des romanciers et des poètes (Guimarães Rosa, Drummond de Andrade) et, avec Monteiro Lobato, une figure magistrale de la littérature enfantine. Les manuels de littérature des années 1950 peuvent sans problème consacrer un chapitre introductif aux «lettres portugaises» et saluer en Camões un prestigieux et lointain ancêtre, elles ont maintenant plus d'auteurs qu'il n'en faut pour dérouler l'histoire de la littérature brésilienne, à travers laquelle peut se lire l'identité nationale.

On pourrait suivre des histoires similaires dans l'Amérique hispanique, où se construisent à la fois une littérature nationale et une nébuleuse internationale de grands écrivains de langue espagnole, où brillent des étoiles de première grandeur, nommées Borges, Neruda, Paz, Marquez, Vargas Llosa et bien d'autres. Dans les divers pays d'Europe, des auteurs sont, de la même façon, devenus des «monuments sacrés» dans lesquels tous les écoliers d'un pays ont appris la langue et l'identité de leur pays. Avec des variantes découlant des traditions nationales, s'est peu à peu construite une liste de noms et un corpus d'œuvres⁵¹ sur lequel tout le monde s'accorde, avec le risque permanent de fixer un canon définitif et de s'en tenir aux héritages glorieux du passé (le Siècle d'Or en Espagne, le Grand Siècle en France, le Romantisme en Allemagne). Les grands auteurs de la littérature sont de toutes les appartenances sociales, politiques, idéologiques et la littérature apprend à apprécier des textes et des auteurs dont on ne partage pas les idées. En apprenant à aimer et admirer à la fois Swift et Byron, Voltaire et Rousseau, Borges et Neruda, l'ironie sceptique des uns et le lyrisme visionnaire des autres, les élèves n'apprennent-ils pas à dépasser leurs émotions spontanées, leur sensibilité immédiate, pour aller vers la véritable tolérance? La littérature serait ainsi la meilleure des éducatrices, puisqu'elle est un modèle pour la coexistence pacifique de frères ennemis.

Cependant, l'histoire continue, la littérature aussi, les enfants et les adolescents changent. Faut-il leur transmettre en priorité les «classiques» incontestés, les auteurs déjà morts? Ou bien leur faire lire des auteurs vivants, encore controversés? Faut-il préférer les «avant-gardes» aux écritures inhabituelles, difficiles,

⁵⁰ Roberta Paula Spregelburd, «De los Apeninos a los Andes: las lecturas de Corazón en la escuela argentina», in Héctor Rubén Cucuzza y Pableau Pineau, dir., Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002, pp. 231-251.

⁵¹ Emmanuel Fraisse, Les Anthologies en France, Paris, PUF, 1997; André Chervel, La culture scolaire, Paris, Belin, 1998; Martine Jey, La littérature au Lycée. L'invention d'une discipline, 1880-1925, Université de Metz, 1998.

ou les auteurs à succès? La force des lectures scolaires, c'est qu'elles sont collectives et obligatoires: elles forment la culture commune d'une génération. Leur faiblesse est qu'elles scolarisent tout ce qu'elles touchent. Les œuvres deviennent des extraits, les lectures des exercices formels, les élèves apprennent à dire une admiration qu'ils n'éprouvent pas. Comment faire pour que le monde des livres devienne le monde du lecteur? Pendant tout le XXe siècle, la littérature enfantine va être utilisée comme un recours pour accomplir ce miracle: l'enfant qui aura appris à aimer la lecture grâce à des histoires faites pour lui passera en douceur des lectures d'enfance aux lectures d'adultes, de la petite à la grande littérature.

Les médiateurs de lecture au XXe siècle, entre famille, école et bibliothèque

«Comment les maîtres pourraient-ils communiquer une expérience qu'ils ignorent», celle de «ce livre qu'on lit tout d'une haleine, qui est un repos et un plaisir de bon aloi, qui récrée, c'est-à-dire vous refait?», écrivait Ferdinand Buisson. Pour faire aimer la lecture, il faut être soi-même un lecteur et pour rendre les maîtres «amis de la lecture, de la vraie lecture, celle qu'on fait pour soi, la lecture désintéressée», la littérature contemporaine (théâtre, poésie, roman) entre dans les écoles normales. Les institutrices⁵², plus grandes lectrices que leurs collègues masculins, érigent le «goût de la lecture» en priorité pédagogique. Cependant, l'institution qui légitime les lectures de jeunesse dans l'école se situe hors de l'école: c'est la bibliothèque pour enfants. Les Etats-Unis l'ont créée à la fin du XIXe siècle, ils en exportent le modèle en Europe dans les années 1920, au moment où il répond aux attentes de l'éducation nouvelle. Ces institutions restent peu nombreuses, accueillent des enfants des classes moyennes plutôt que de milieu populaire, mais l'activité inlassable des bibliothécaires (qui sont toutes des femmes) retentit dans les congrès internationaux des bibliothécaires, des enseignants et des mouvements éducatifs.

Les missions de la bibliothèque enfantine sont claires: «développer chez l'enfant l'amour de la lecture; l'éclairer en lui offrant les livres les meilleurs tant du point de vue moral que du point de vue littéraire, en établissant entre eux une sorte de gradation; offrir à l'enfant des ressources variées afin qu'il puisse satisfaire ses goûts et aptitudes et ainsi affirmer sa personnalité; préparer un public éclairé pour les bibliothèques d'adultes⁵³». N'est-ce pas la mission même de l'école? Cependant, l'accord sur les missions ne signifie pas que les pratiques soient comparables. Même là où les maîtres sont bien décidés à encourager la lecture précoce, les fonds scolaires sont pauvres, anciens, souvent en mauvais état, et les livres recouverts de papier noir, stockés dans une armoire fermée à clef, ne sont guère attrayants. À l'inverse, les bibliothèques d'enfants sont des lieux d'abondance, les livres sont en accès libre et chaque enfant peut voir les couvertures colorées, consulter et feuilleter à sa guise. Les animatrices présentent les nouvelles acquisitions, apprennent aux nouveaux comment s'orienter, remplir leurs fiches d'inscription. Les bibliothécaires lisent des albums à voix haute pendant l'Heure du Conte, organisent des expositions, s'intéressent aux livres documentaires illustrés autant qu'aux romans. Elles défendent l'idée que la meilleure littérature pour enfants est du côté des nouveautés et pas seulement des héritages.

En effet, l'édition enfantine connaît dans les années 1930 une période d'inventivité aussi grande que dans les années 1850 (ou dans les années 1970): progrès techniques (reproduction en couleur, photographie), nouvelle esthétique (typographie, format, mise en page), nouveaux viviers d'auteurs et d'éditeurs. Les albums illustrés entrent dans les classes primaires et maternelles. Paul Faucher, converti à la cause de l'éducation nouvelle par le pédagogue tchèque Frantisek Bakulé, lance la célèbre collection francophone du Père Castor. Au Brésil, Monteiro Lobato crée dans le même esprit ses célèbres collections, avec l'appui de Fernando de Azevedo. Pour Faucher, il ne s'agit plus de publier «des petits livres destinés à des enfants ayant l'habitude et le goût de la lecture» mais, pour «commencer par le commencement, de donner le goût de la lecture aux petits, et de le faire naître chez des enfants qui n'aimaient pas lire ou lisaient mal⁵⁴». Le

⁵² Les études sociologiques ont montré pour divers pays (France, USA, Angleterre, Italie) que les institutrices sont plus souvent issues des classes moyennes que les maîtres, que beaucoup sont célibataires et grandes lectrices, et elles cherchent à faire partager ce goût à leurs élèves. Pour la France, Ida Berger et Roger Benjamin, *L'Univers des instituteurs*, Paris, Éd. de Minuit, 1964.

⁵³ Marguerite Grunty, in Henri Lemaître, dir., *La lecture publique: mémoire et vœux du congrès international d'Alger, 1931*, p. 134.

⁵⁴ Paul Faucher, «La mission éducative des albums du Père Castor» (conférence faite près de Zurich le 18 mai 1957), *L'École Nouvelle Française*, 87, p. 3-14. Il a rencontré F. Bakulé au Congrès de Locarno en 1927.

projet, ressenti à l'époque comme «révolutionnaire», est de faire lire des «non lecteurs», puisqu'il vise ceux qui n'ont pas encore appris à lire (ils sont d'âge préscolaire) et ce qui est bien plus ambitieux, ceux qui ont déjà besoin d'être «réconciliés» avec la lecture, après un apprentissage raté ou douloureux.

Beaucoup d'enseignants jugent ce projet idéaliste, c'est-à-dire irréaliste. Tout en appréciant la qualité des illustrations et des textes, ils pensent que la bibliothèque scolaire est plutôt destinée à apporter aux bons élèves de milieu populaire, qui lisent bien et aiment lire, les ouvrages que les parents ne peuvent pas leur offrir. Deux façons de concevoir le rôle de la littérature de jeunesse s'esquissent ainsi. L'une pousse les enfants vers la lecture au nom d'un idéal de culture démocratique et d'ouverture aux auteurs vivants: les adultes sont des «médiateurs» et ils doivent aller en priorité vers les enfants qui ont du mal à lire seuls. L'autre fait de la littérature enfantine un marchepied de qualité pour hisser une élite populaire vers les chefs d'œuvres de la littérature nationale imposés par les études longues. Le rôle des adultes est d'aider ceux qui le peuvent à découvrir les chefs d'œuvre (internationaux) de la littérature enfantine: la fonction de transmission l'emporte sur la fonction de médiation.

Le livre de jeunesse contre l'illustré, ou la lutte de la culture contre le commerce

Les bibliothécaires ne voient pas pourquoi on ne pourrait pas combiner les deux démarches, car dans leur public choisi elles rencontrent peu de mauvais lecteurs. En revanche, elles inventent pour les tout-petits des stratégies d'initiation aux albums qui se généralisent une génération plus tard, avec l'entrée de «coin-lecture» dans les classes préscolaires. Les maîtres, pris par des urgences plus prosaïques (lecture, calcul, orthographe, histoire et géographie), se contentent d'encourager les lecteurs de bonne volonté à lire davantage dans leur temps libre en dehors de la classe. Les bibliothécaires reprochent donc volontiers aux enseignants d'avoir trop peu d'ambition et de «dégoûter» trop d'enfants de la lecture, en la transformant en exercice. Mais tous partagent le même souci des «œuvres de qualité», stylistique, esthétique et morale, si bien que dans l'école américaine comme dans l'école française, la fonction de transmission domine jusqu'aux années 1950. En effet, la transmission s'appuie sur le livre et ce produit durable semble à l'abri des tentations commerciales qui guettent les productions éphémères que sont les journaux et périodiques pour enfants. La corporation éducative se doit d'édifier des barrières pour détourner les enfants des mauvaises lectures.

En effet, comme l'enfant est supposé très influençable, on redoute les dommages que certaines lectures pourraient causer à son «âme sensible» ou à son «psychisme en plein développement»: les psychologues reprennent le discours tenu jadis par les Églises. Or, la deuxième guerre mondiale a laissé nombre de jeunes à l'abandon si bien que la délinquance juvénile devient un sujet de préoccupation important à la Libération. La presse populaire est désignée du doigt, avec ses histoires bâclées, écrites dans un style vulgaire, illustrées d'images laides aux couleurs criardes, présentant des héros à la moralité douteuse ou aux agissements asociaux. Les éducateurs stigmatisent les éditions mercantiles, soucieuses du seul profit, et les périodiques illustrés pour la jeunesse, remplis de bandits masqués, de voleurs débrouillards ou de garnements impunis. En Angleterre comme aux États-Unis les «cartoons» inondent le marché, ils sont traduits ou adaptés dans d'autres langues, au point que des Liges pour la protection de l'enfance, réunissant tous les bords politiques, s'insurgent contre «ces journaux pour enfants qui présentent sous un jour favorable le banditisme, le vol et la paresse», quand il est «prouvé» (sic) que «88% des enfants sont des lecteurs de mauvais livres⁵⁵».

Contre la presse de mauvaise qualité, contre les illustrés qui «abêtissent» ou «intoxiquent» mais que les adolescents achètent parce qu'ils ne sont pas chers et «qu'ils n'ont rien d'autre pour apaiser leur soif de lecture⁵⁶», les médiateurs deviennent les défenseurs inconditionnels du livre. Les discours d'indignation sont aisés, les stratégies de résistance plus difficiles à inventer. Aux États-Unis, dès les années 1950, la bibliothèque est régulièrement pourvue en nouveautés, et des auteurs plébiscités par leur succès commercial

⁵⁵ Charles Schmidt, conservateur des bibliothèques, in *L'éducation nationale*, 3 décembre 1952.

⁵⁶ Raoul Dubois, membre du parti communiste, élabore un dossier analysant le succès des illustrés qui conclut «1. L'enfant et l'adolescent aiment lire. 2. L'illustré se lit plus facilement et dans n'importe quelle situation de confort. 3. L'illustré est pratique pour la poche et peu onéreux. 4. L'enfant et l'adolescent n'ont pas d'autres moyens d'apaiser leur soif de lecture». *L'éducation nationale*, 27 janvier 1955, pp. 10-11.

(comme Enid Blyton⁵⁷) entrent ainsi dans les espaces scolaires. Certains titres sont achetés en trente exemplaires pour permettre à toute une classe de lire le même roman en lecture suivie sous la conduite d'un adulte (le maître, un parent bénévole, la bibliothécaire). Ces lectures donnent lieu à des discussions en petits groupes, des exposés, des expositions de dessins, mais pas à des exercices scolaires. Les écoles anglaises, françaises, suisses, marchent sur ces traces dans les années 1970: mais à cette époque, tout a changé car la télévision est entrée dans la vie quotidienne des enfants.

La lecture des jeunes au risque des nouveaux médias: 1970-2000

Trois facteurs se conjuguent dans les années 1960-1970, pour que la lecture des jeunes devienne une question politique au niveau international. Les enquêtes de l'UNESCO voient dans l'analphabétisme persistant des pays récemment décolonisés un facteur décisif du sous-développement. Dans les pays développés, l'échec scolaire constaté par de nombreuses enquêtes au moment où études secondaires deviennent obligatoires⁵⁸, provoque une crise de l'école et des pédagogies de la lecture. Partout, les professeurs constatent que nombre d'adolescents des milieux populaires «ne savent pas lire», c'est-à-dire lire seuls. Former tôt des «lecteurs autonomes» devient un nouveau mot d'ordre. Un second facteur est la montée inexorable des études scientifiques et techniques, qui prennent le pas sur les études littéraires, considérées jusque-là comme la voie royale de sélection des élites. Dans les représentations sociales, la figure de l'ingénieur supplante celle du juriste ou du professeur, et dans le curriculum scolaire, il devient plus important d'aimer les mathématiques que la poésie. De ce fait, la relation entre goût pour la lecture et réussite scolaire commence à être mise en cause. Enfin, troisième facteur, l'irruption des nouveaux médias audiovisuels change le statut de l'écrit dans la vie quotidienne. Le téléphone remplace la lettre, la télévision remplace le livre et le journal. Elle apporte à domicile de quoi être informé, de quoi s'instruire (grâce à des documentaires, des reportages, des débats entre spécialistes) et surtout, des fictions (diffusion de films, de pièces de théâtre et d'oeuvres originales). Que pèsent les albums et les romans des bibliothèques, devant les dessins animés et les adaptations télévisées de séries pour enfants?

Les médiateurs de la culture écrite, depuis le XVI^e siècle, s'étaient toujours considérés comme du côté de la modernité, les voici rangés dans le camp des «passéistes», cramponnés à la galaxie Gutenberg⁵⁹, au moment où on entre dans la galaxie Marconi. Pour eux, le péril venait des archaïsmes associés à l'illettrisme et les savoirs d'écriture conjugaient le prestige du patrimoine hérité et la rationalité occidentale. Or, les médias de masse ne sont ni archaïques (les modèles sont nord-américains), ni autoritaires (chacun est libre de consommer ou non), mais «démocratiques» puisque la diffusion dépend de l'avis du grand public. Pour la première fois depuis Gutenberg, la suprématie de l'imprimé est remise en cause, et donc la lecture comme mode d'accès incontournable à «tous les savoirs du monde».

Pour lutter contre ces «écoles parallèles», les stratégies des médiateurs changent. Si les enfants se tournent vers la télévision, n'est-ce pas parce que les adultes proposent, sur le modèle des professeurs de littérature, des œuvres «trop difficiles»? Les professeurs (en Argentine) savent que leurs élèves ne peuvent goûter seuls l'ironie fantastique de Pierre Ménard, auteur du Quijote de Borgès ou la drôlerie absurde de Cronopes et Fameux de Cortazar: ils sont là pour la leur faire sentir. Mais les lectures libres doivent-elles adopter ces critères scolaires⁶⁰? En proposant à des enfants de dix ans *Olivier Twist* ou *Le Petit Prince* ne produit-on pas plus d'échec que de réussite? Les critères de sélection du B.I.E sont revus «à la baisse» et à partir des années 1960-70, l'école s'ouvre aux séries à succès, comme aux Etats-Unis, aux bandes dessinées, aux illustrés et la part des albums s'accroît. Tout ce qui favorise la lecture est acceptable, la devise des médiateurs est de faire lire par tous les moyens, en adoptant les mêmes stratégies de séduction que les mé-

⁵⁷ Enid Blyton (1897-1968) a vendu plus de 400 millions de livres dans ses diverses séries *The Famous Five*, *The Secret Seven*, et pour les débutants, *Noddy*.

⁵⁸ Publiés au début des années 1960, le rapport de Lady Plowden au Royaume Uni, le rapport Coleman aux USA et les études de l'INED en France montrent que la sélection scolaire pénalise les milieux populaires et plaident pour une démocratisation de l'enseignement secondaire, pour des raisons économiques (élever le niveau de compétence), politiques (favoriser la vie démocratique) et sociales (aider les élèves des familles populaires).

⁵⁹ Marshall McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*, University Press of Toronto, 1962.

⁶⁰ Daniel Pennac a défendu avec brio la liberté du lecteur dans *Comme un roman*, Paris, 1992.

dias audiovisuels. Le «plaisir de lire» devient un slogan consensuel, les contenus n'ont plus à faire objet de consensus éducatifs, puisqu'ils relèvent de préférences subjectives.

S'agit-il d'une rupture avec les idéaux des années 1920? Il s'agit plutôt d'un éloignement, dû à la perte de certaines illusions, qui exige de reformuler pour un environnement nouveau les visées éducatives définies en 1920. Les discours continuent de prôner l'éducation par la lecture, de valoriser des œuvres du monde entier, sans se confiner aux auteurs écrivant dans la langue nationale. Mais les lois du marché se situent aux antipodes: elles favorisent les best-sellers, réduisent de facto l'éventail des choix, au moment même où les nouveaux titres se comptent chaque année en dizaines de milliers. Les modes sont régies par les Foires du Livre de jeunesse, où se négocient les contrats et les droits de traduction. La part des traductions anglo-américaines est écrasante, dans une langue standardisée. De ce fait, la littérature pour la jeunesse ressemble à un iceberg. La partie émergée est composée de classiques inusables, aux titres connus, réputés difficiles pour les enfants d'aujourd'hui, mais incontournables. Elle ne s'enrichit que lentement de titres nouveaux. La partie immergée, qui forme l'essentiel des publications, n'est pas un stock mais un flux, connu des seuls spécialistes, en renouvellement continu. On y distingue les livres ayant du succès (ils seront réédités un certain temps) et tous les autres, dont la durée de vie est brève: un roman ou un album qui n'a pas trouvé son public au bout de trois mois disparaît des librairies et la bibliothécaire ne pourra pas remplacer un exemplaire abîmé. Il faut du neuf!

L'arrivée des médias numériques a accéléré ce phénomène, mais a aussi déporté les investissements imaginaires des jeunes vers autres supports: les jeux vidéo en 3D créent des mondes ludiques où il est possible d'entrer dans des scénarios romanesques, d'inventer des péripéties, d'interagir avec des personnages de fiction, d'imaginer des dénouements. N'est-ce pas exactement ce que souhaitaient ceux qui cherchaient des «méthodes actives» pour développer l'imaginaire des enfants? Pour le moment, les éducateurs redoutent la fascination exercée par ces nouveaux supports, comme ils ont redouté les ravages du roman et de la télévision sur les «esprits faibles» des enfants, mais la génération élevée avec les consoles numériques et les jeux en ligne trouvera certainement des voies de coexistence pacifique avec les anciens supports. Les nouveaux médias sont d'ailleurs les premiers à puiser dans les richesses du patrimoine: pour des raisons commerciales évidentes, les scénarios des «grandes œuvres» alimentent les productions numériques, comme elles l'ont fait pour les dessins animés et les films.

Conclusion

La littérature de jeunesse a-t-elle un avenir? Quelles stratégies les médiateurs doivent-ils adopter pour aider les jeunes à entrer dans la lecture? Pour conclure ce périple, soulignons trois points. Premier point, l'institution scolaire, parce qu'elle ne peut ériger en prescription éducative des pratiques de lectures privées, n'a pu adopter la littérature de jeunesse qu'en l'intégrant à un projet scolaire. Elle n'a pu adopter les lectures de divertissement ni dans sa fonction de transmission religieuse, ni dans sa fonction de transmission des savoirs positivistes, ni même dans sa fonction de transmission de l'histoire et de la littérature nationale. Les livres de jeunesse entrent mal dans une école qui n'a pas pour but de distraire mais de former. C'est encore vrai quand l'école de la «literacy» affronte la télévision. La mission de l'école est d'instruire, c'est-à-dire de capitaliser, et elle ne peut faire sienne une culture consumériste régie par le principe de plaisir ou plutôt des «envies» consuméristes. Elle ne peut instruire seulement de façon ludique et joyeuse, même si certains en rêvent. La lecture est aussi un travail qui exige de la peine, même s'il promet des plaisirs. Les lectures scolaires, collectives, en temps contraint, doivent faire la preuve qu'elles aident les lecteurs novices à mieux lire et contribuent à leur formation (littéraire, culturelle, scientifique). Les stratégies des bibliothécaires, des familles ou des autres médiateurs, sont infiniment plus libres, fonctionnent en relation duelle ou en tout-petits groupes et ne gagnent rien à imiter les stratégies scolaires. L'école «rêve» de faire entrer dans l'institution les modalités de lecture informelle qui sont celles des espaces privés, mais malgré des aménagements à la marge, elle ne peut en faire un projet pédagogique.

Second point, l'imaginaire fictionnel et les savoirs narratifs, qui se construisaient dans la lecture jusqu'aux années 1960, se construisent désormais hors les livres. Les enfants de tous les pays du monde apprennent ce que c'est qu'une histoire non en écoutant lire des livres, encore moins en écoutant une grand-mère dire les contes au coin du feu, mais en regardant les dessins animés et les spots publicitaires à la télévision. Avec Internet, le récit est devenu un outil de marketing (le storytelling) pour susciter le désir d'achat, orienter les

affects, manipuler les opinions. Pourtant, les nouveaux supports offrent des possibilités d'interactions inédites dont les éducateurs peuvent et doivent s'emparer. Ils sont des outils de développement cognitifs et émotionnels, ils transmettent des valeurs et des préjugés qui ne peuvent rester ignorés de ceux qui ont charge d'éducation et ils sont déjà en train d'être scolarisés. Cependant, celui qui cherche un support d'avenir, bon marché, robuste, inusable, prêt à fonctionner sans électricité ni décodeur et qui ne tombe jamais en panne, ne trouve qu'un produit sur le marché: c'est le livre imprimé sur papier. Il demande seulement de «savoir lire» (ce qui n'est pas rien). De telles qualités en font un support d'avant-garde. Il semble donc promis à durer, à côté d'autres supports plus sophistiqués technologiquement, mais bien plus éphémères et fragiles. N'importe qui peut lire un livre édité en 1900 (ou en 1800, 1700, 1600...), alors qu'il est presque impossible d'écouter la musique enregistrée sur «disques noirs» en 1960, depuis que les lecteurs de CD ont chassé les électrophones de nos maisons. Le matériel numérique actuel se périmise à plus grande vitesse encore.

Troisième point. La littérature de jeunesse n'est pas (comme voudraient le croire les littéraires) le vecteur privilégié de l'éducation aux valeurs et de l'initiation à tous les apprentissages. La force de la littérature n'est plus du côté de la distinction sociale⁶¹ (elle s'est déportée vers les nouveaux médias), ni de la rentabilité scolaire (les savoirs scientifiques l'ont remplacée sur ce terrain). Elle joue cependant un rôle spécifique du fait que ses histoires jouent sur le seul pouvoir du langage. Ce pouvoir est commun à l'espèce humaine, mais très inégalement partagé: les enfants sont les humains en train d'apprendre à parler. Pour qu'ils puissent se représenter le monde, ni l'expérience vécue, ni les images ne suffisent, parce que celles-ci ne «parlent» jamais d'elles-mêmes. La littérature offre aux enfants des mots, des dialogues, des histoires entières vécues par des héros de pur langage. Ce faisant, la littérature «invente des histoires», c'est-à-dire des «affabulations». À l'aune de la vérité («il faut dire la vérité toute nue aux enfants», disait Rousseau, condamnant les fables et les bêtes qui parlent), comme à l'aune de la réalité (les histoires sont des enfantillages dont il faudra bien sortir pour regarder avec sérieux la réalité «en face»), elle reste démunie. Or, certaines de ces histoires (mais pas toutes) s'avèrent la seule voie possible pour regarder de biais des réalités indicibles et trouver les mots pour dire, de façon partielle et provisoire, quelques vérités. La littérature est un filtre, elle est aussi un miroir. Encore faut-il des «médiateurs» convaincus que cette fonction est essentielle pour perpétuer ce dialogue entre les livres et l'enfance et pour faire passer le monde des textes dans le monde du lecteur.

Auteure

A.-M. Chartier a été professeur à l'école normale de Versailles, maître de conférence en IUFM, puis enseignant-chercheur à l'INRP, au Service d'histoire de l'éducation. Elle a écrit sur la scolarisation de la lecture et de l'écriture, l'histoire des manuels, les relations entre l'école obligatoire et ses partenaires, parents, éducateurs, bibliothécaires, autour de l'entrée des enfants dans la culture écrite.

61 Pierre Bourdieu, *La Distinction*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.

Lesestoffe von Jugendlichen und Leseförderung in Bildungsinstitutionen: Von der Weitergabe zur begleiteten Aneignung von Lektüren

Anne-Marie Chartier

Lead

Die Historikern Anne-Marie Chartier präsentiert eine reich dokumentierte, auf Europa und Amerika ausgerichtete Retrospektive der Lesegewohnheiten Jugendlicher sowie der Jugendliteratur in der familiären und schulischen Bildung. Die Lesegewohnheiten der Jugendlichen werden im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen, schulischer Reformen und medialer Entwicklungen dargestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter

Jugendliteratur, Geschichte des Lesens, Schullektüre, Jugendbuch, Bibliothek, Sprache, Identität, Kulturerbe, Medien

Cet article a été publié dans le numéro 4/2010 de forumlecture.ch