

Lire en bibliothèque, lire à l'école

Oppositions et interactions

Les rapports complexes entre l'école et la bibliothèque apparaissent dominés par des relations contradictoires d'imitation et de rejet, de critiques et d'interactions. Les différences de conception de la lecture ont-elles cependant été un facteur d'évolution réciproque des dispositifs d'offre et des pratiques ? S'il a été brillamment montré combien le processus de didactisation des pratiques de lecture s'est amplifié¹, inversement, a-t-on suffisamment apprécié les influences de la lecture publique sur la lecture scolaire ?

Max Butlen

Institut universitaire de formation
des maîtres des Pays-de-la-Loire
max.butlen@wanadoo.fr

L'hypothèse est ici que les transformations de l'offre culturelle de lecture en bibliothèque ont contribué à faire évoluer les manières de lire et de faire lire à l'école.

Tradition et évolution dans l'univers de la bibliothèque

Du fait de leur histoire², contrairement aux bibliothèques anglo-saxonnes, les bibliothèques françaises ont longtemps vécu sur une tradition de conservation et non sur une dynamique de diffusion. Ainsi, les bibliothèques publiques prévues par la loi de 1839 ont-elles reçu une mission claire de conservation. En conséquence, l'organisation architecturale, la hiérarchie des espaces, la gestion des collections, la formation des personnels ont été durablement pensées et organisées pour servir essentiellement des pratiques expertes, savantes.

Parallèlement, le modèle d'apprentissage des débuts de l'école républicaine a durablement reposé sur l'imposition de lectures collectives, intensives, lentes. Le maître qui dirigeait les découvertes dévoilait aux néophytes le sens d'un corpus de textes limité mais magnifié. La valorisation des œuvres du patrimoine littéraire était liée à des pratiques d'encadrement des lectures qui tendaient à limiter les braconnages intempestifs des lecteurs³. La fréquentation des bibliothèques ne pouvait représenter un objectif immédiat pour l'école. Pour les jeunes publics scolaires des communes, la bibliothèque publique est d'ailleurs restée inaccessible jusqu'à ce que soit inventé le modèle de bibliothèque de L'Heure joyeuse (1924). À l'école, l'accès au livre se réalisait essentiellement grâce au manuel et l'usage de la bibliothèque ne se concevait que par le truchement du professeur. La structure, la réglementation et le fonctionnement de « l'armoire de bibliothèque » ont

1. Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture, 1880-1980*, BPI, Centre Georges-Pompidou, 1989, 525 p. ; nouv. éd. augm., 1880-2000, BPI, Centre Georges-Pompidou/Fayard, 2000, 762 p. Cf. aussi le colloque « La scolarisation de la littérature jeunesse », Université de Metz, 1996.

2. Notamment en raison des saisies révolutionnaires de 1789, 1792, 1793, cf. les travaux de Pierre Riberette (1970), Graham K. Barnett (1987), Dominique Varry (1991). Cf. aussi le colloque « La scolarisation de la littérature de jeunesse », Metz, 1996.

3. Sur les rôles respectifs de l'école, de l'Église et des bibliothèques, voir *Discours sur la lecture*, op. cit.

Titulaire d'un DEA de lettres et docteur en sciences de l'éducation, **Max Butlen** est maître de conférences à l'IUFM des Pays-de-la-Loire. Entre autres fonctions, il a précédemment occupé les postes de rédacteur en chef de la revue *Argos*, directeur adjoint du CRDP de l'académie de Créteil, attaché de coopération éducative à l'ambassade de France au Brésil. Parmi de nombreuses publications, il a collaboré à *Savoir lire avec les BCD* (2^e édition, 1999), *Les chemins de la littérature* (2003), *Se former à la littérature de jeunesse aujourd'hui* (*Argos*, hors série n° 4, 2003), édités au CRDP de Créteil.

reflété cette tradition d'encadrement des lectures.

Dans la première moitié du XX^e siècle, tout semble s'être passé, en France, comme si le monde des bibliothèques (publiques et scolaires) avait rechigné à prendre en compte les modifications, voire les bouleversements des pratiques culturelles. Pourtant, dans la vie quotidienne, grâce aux procédés modernes de production et de reproduction de plus en plus rapides des textes, les écrits se sont multipliés jusqu'à se banaliser. Les supports de lecture se sont diversifiés, les actes de lecture ont accompagné chaque geste de la vie ordinaire, d'autant plus que la création, le traitement, la transmission de l'information sont devenus des sources essentielles de productivité et de pouvoir.

La légitimation des pratiques de lecture extensive

Dans ce contexte, alors que les enseignants restaient pour l'essentiel centrés sur le modèle de la lecture intensive, les bibliothécaires français, sous l'influence anglo-saxonne, ont voulu prendre en compte dans leur pratique, la montée en puissance des pratiques de lecture extensive. Une minorité a commencé dès le début du siècle passé à repenser⁴ la profession avec l'objectif de faire en sorte

4. Avec Charles Sustrac, Eugène Morel, Ernest Coyecque...

que l'offre publique de lecture corresponde aux évolutions des pratiques sociales de la lecture et aux exigences populaires de distraction, d'instruction et de renseignements trop peu prises en compte. Ces bibliothécaires se sont employés à favoriser des lectures nombreuses, libres, rapides, autonomes, d'actualité, éventuellement plus utilitaires, souvent plus désinvoltes, en tout cas moins sacralisées, davantage liées aux nécessités de l'action quotidienne, aux contingences aussi, tout comme aux besoins et désirs de chacun.

Les professionnels qui ont porté ce modèle ont souhaité encourager pour tous l'accès à la lecture, à l'information, au patrimoine en soutenant, contre l'élitisme traditionnel, une conception universaliste de l'offre et de la demande. Des bibliothèques modernes, multimédias, en libre accès, au service de tous les types de lecteurs se sont multipliées, illustrant l'émergence d'un nouveau paradigme⁵ : « *Tous les livres pour tous les lecteurs.* »

À partir des années 1980, la question de l'amélioration de l'offre de lecture semble devenir consensuelle, elle est inscrite sur les agendas⁶ politiques et administratifs, dans tous les secteurs de la vie politique et sociale. L'école par contrecoup s'interroge et est interrogée sur ses actions et ses résultats dans la formation des lecteurs. Le grand colloque organisé en 1979 par le ministre Beullac témoigne de ce fait et de la volonté de l'Éducation nationale de répondre à de nouvelles attentes. Il est significatif que Geneviève Patte, représentante des bibliothèques publiques pour la jeunesse, y ait été invitée. C'est que, dans l'univers de la lecture jeunesse, les évolutions positives du monde des bi-

5. Yves Surel (*L'État et le livre*, L'Harmattan, 1997) appelle paradigme « *un conglomérat d'éléments cognitifs et pratiques qui structurent l'activité d'un système d'acteurs et le rendent cohérent* ». Il s'énonce souvent brièvement sous la forme d'un slogan affichant des priorités d'action et une hiérarchie de valeurs.

6. À propos de « l'inscription sur agenda », voir J.-G. Padioleau, « *L'État au concret* », PUF, 1982.

bibliothèques commençaient à inciter à réviser les pratiques scolaires de la lecture.

L'école sous le regard critique des professionnels de la lecture

En fait, la critique de l'offre scolaire ou, plus exactement, la dénonciation des effets négatifs de l'imposition des lectures n'était pas une nouveauté. Les bibliothécaires jeunesse les plus innovants se sont régulièrement interrogés sur les pratiques scolaires d'apprentissage de la lecture. Des doutes répétés quant à l'efficacité de l'école en matière de formation de lecteurs peuvent se lire dans les interventions.

« *Les enseignants ont-ils vraiment les moyens de faire accéder les enfants à une culture et à une lecture personnelles ? [...] Souvent les enfants se découragent et se détournent de la lecture, parce que, pour eux, le premier apprentissage a été difficile et associé à des pratiques peu stimulantes qui ne les concernent pas* ». Ce que Geneviève Patte exprime avec tact et diplomatie a souvent été dit plus carrément, car c'est précisément sur l'offre et les manières d'offrir qu'a porté et que porte encore le débat entre bibliothécaires et enseignants tout comme entre acteurs et responsables des ministères de la Culture et pédagogues de l'Éducation nationale. Les critiques des premiers et leurs appels à l'évolution des pratiques et des mentalités des seconds sont répétés.

Une des lignes majeures de partage s'est révélée dans l'opposition entre les objectifs d'apprentissage qui appellent des efforts, des contraintes et la pratique culturelle de lecture associée notamment par les hommes de lettres à l'amour, au plaisir, à la liberté. André Malraux, le premier, oppose dans ses discours les rôles de chaque

7. Geneviève Patte, *Laissez-les lire*, Enfance heureuse, édition 1987, p. 29-30.

institution⁸ : « *Où est la frontière ? L'Éducation nationale enseigne : ce que nous avons à faire c'est de rendre présent [...]. Il appartient à l'Université de faire connaître Racine mais il appartient seulement à ceux qui jouent ses pièces de le faire aimer [...]. La connaissance est à l'Université, l'amour, peut-être, est à nous.* »

Ainsi s'est élaboré un nouveau système de croyances, en rupture avec la conception d'un Jean Guéhenno ou d'un Pierre Clarac, qui célébraient la lecture comme une ascèse heureuse. Pour eux, l'effort du lecteur se justifie par la récompense du plaisir qu'il éprouvera (très certainement) d'avoir lu. Malraux, lui, dissocie l'effort et le plaisir. Il différencie les fonctions des deux institutions par une opposition commode. À l'école et à ses maîtres, le labeur de l'apprentissage ; à la Culture et à ses acteurs, le plaisir de la pratique artistique.

Le plaisir de lire au centre des désaccords

Dans le sillage de Malraux, la plupart des études et rapports venant d'institutions culturelles soulignent la gêne, voire les dégâts, causés par les pratiques pédagogiques d'apprentissage dans le lectorat scolaire. Un rapport sur la lecture publique en France⁹ attaque le thème en distinguant soigneusement lecture publique/lecture scolaire. La lecture scolaire y est posée comme « *réputée néfaste, pour autant que son développement n'est pas lié à celui d'un réseau de bibliothèques adapté à la lecture* ». Cette opposition lecture

scolaire *versus* lecture publique se cristallise autour de la tension entre l'amour, le plaisir *versus* le travail, le devoir ; elle en recouvre d'autres, notamment les démarquages lectures privées/lectures scolaires ; lectures libres/lectures imposées ; obligation collective d'apprendre/parcours culturel personnel et finalement, encore et toujours, explicitement ou implicitement, apprentissages didactiques/apprentissages culturels.

Presque tous les auteurs de rapports officiels extérieurs à l'Éducation nationale s'interrogent sur la capacité de l'école à donner aux jeunes le plaisir de lire. Le rapport Granet (1975) indique que le but à atteindre « *qui est l'intelligence et le plaisir de la lecture, appelle deux séries d'efforts contradictoires : d'une part une intégration plus complète de la lecture dans la pédagogie, d'autre part la déscolarisation du livre. En effet, si l'on doit apprendre la lecture, on doit en même temps oublier qu'elle est un exercice. Il faut qu'elle se trouve comme naturellement dissociée des notions de peine et de contraintes pour être peu à peu associée aux notions de liberté, d'aventure personnelle et de détente*¹⁰. »

Les rapports Pingaud, sur lesquels la gauche organise sa politique de lec-

ture à partir de 1980, sont encore plus accablants : « *Au lieu de former les jeunes à l'utilisation du livre, du document, au lieu de les initier au plaisir de la lecture, elle aurait tendance, dans bien des cas, à les en détourner*¹¹. »

Et l'auteur de souligner les carences dans les domaines de l'apprentissage de la lecture, des bibliothèques scolaires et de l'enseignement de la littérature. L'enseignement de la littérature fait l'objet d'un réquisitoire de trois pages : la culture scolaire resterait une culture académique qui ignorerait les textes contemporains, développerait des rituels de vénération des classiques, privilégierait les savoirs d'une élite, travaillerait sur des textes morcelés, séparerait pratiques de lecture et pratiques d'écriture en faisant fi des pratiques sociales réelles.

En conclusion, l'Éducation nationale est invitée à accorder une importance prioritaire à la rénovation de l'apprentissage de la lecture¹². Il lui est recommandé de revoir les termes de ses offres pour en venir à

8. André Malraux, discours prononcé devant le Sénat le 8 décembre 1959, cité par Philippe Urfalino, « La philosophie de l'État esthétique », *Politix* n° 24, 1993, p. 23-35. Les oppositions s'enracinent dans l'histoire des deux ministères. La Culture autrefois intégrée au ministère de l'Éducation nationale doit s'efforcer d'affirmer son identité et sa spécificité.

9. *Rapport sur la lecture publique en France*, rapport du Groupe d'études interministériel, La Documentation française, « Notes et études documentaires », n° 3459, 1968.

10. Paul Granet, rapport au Premier ministre, *Pour une politique du livre*, 1975, p. 87.

11. Bernard Pingaud, Jean-Claude Barreau, *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*, Dalloz, 1982, p. 191.

12. *Ibid.*, p. 195.

faire lire tous les types d'écrits, à proposer des textes complets, à faire écrire, à socialiser les productions, à s'appuyer sur les travaux des chercheurs concernant l'histoire, la sociologie de la littérature, les théories de la réception. Un tel point de vue pèse sur les décisions de l'Éducation nationale qui, petit à petit, est amenée à intégrer ces remarques dans ses analyses¹³.

Une crise, des rencontres militantes et des rencontres d'intérêts

D'autres acteurs ont contribué aux évolutions. Au sein même de l'Éducation nationale, la contestation des pratiques dominantes s'est développée sous la pression interne des militants pédagogiques. À la fin des années 1970, tout était en place pour que la jonction des critiques internes et externes se réalise.

L'arrivée de nouveaux publics a bouleversé la donne. Elle a révélé une crise générale de la lecture aussi bien qu'une crise de l'école. Au-delà des préjugés et des accusations réciproques entre les personnels des deux institutions, des professionnels de la lecture scolaire comme de la lecture publique, souvent surinvestis dans leur métier, comprennent que, pour tenter de surmonter la crise, ils ont intérêt à coopérer.

La redéfinition des compétences des lecteurs implique que l'apprentissage de la lecture se structure dans la classe, mais qu'il s'ouvre vers d'autres lieux et d'autres supports d'apprentissage en reconnaissant les contributions de nouveaux partenaires. La lecture générant toujours de la lecture, la bibliothèque de classe devrait mener à la bibliothèque d'école et cette dernière vers les bibliothèques publiques.

De plus, le développement interne des sociétés d'information rend né-

cessaire l'usage de sources d'informations complémentaires. Aucune bibliothèque ne peut prétendre vivre en autarcie et être en mesure de répondre à la multiplicité des demandes, les bibliothèques scolaires encore moins que d'autres, car leurs fonds ne sauraient rivaliser avec ceux des bibliothèques publiques. La voie de la coopération s'annonce bénéfique pour tous.

Les pouvoirs publics de leur côté, pressés par des électorats scandalisés par la découverte de l'illettrisme, ont écouté les *claimsmakers*¹⁴ et pris en considération leurs revendications. Les évolutions de l'offre de lecture qui témoignent de cette « mise sur agenda » sont autant des rencontres d'intérêts que des rencontres « militantes » préparées de longue date.

Ainsi, du côté des bibliothécaires, très tôt, les congrès de l'Association des bibliothécaires français et le bulletin de l'association se sont montrés soucieux de jouer leur rôle pédagogique. Les bibliothécaires se sont définis en affirmant qu'« à l'école on apprend seulement à apprendre, tandis que c'est à la bibliothèque qu'on apprend : l'école est un moyen, la bibliothèque, une fin¹⁵ ». Les responsables de la profession ont cherché à développer des passerelles entre lecture scolaire et lecture publique, conscients de la mission à remplir envers des publics captifs ou délaissés, en tout cas potentiels et à conquérir.

Du côté de l'Éducation nationale, pour les représentants des mouve-

ments pédagogiques et éducatifs, pour certains inspecteurs, la liaison avec les partenaires de la culture est considérée comme un levier pour le changement. Ainsi, dès 1946, Madame Brunschwig, inspectrice d'académie de Paris puis inspectrice générale « Vie scolaire », s'efforce de favoriser la création de bibliothèques scolaires dans les lycées. Elle envoie Raymonde Dalimier en stage à L'Heure joyeuse, puis la nomme au lycée La Fontaine sur un poste de surveillant d'externat pour s'occuper d'une des toutes premières bibliothèques d'élèves. Comme à L'Heure joyeuse, à Marseille, à Paris, dans quelques lieux pilotes, les élèves sont associés à la gestion, à la décoration, à la formulation du règlement ; ils conduisent des recherches seuls ou guidés par un adjoint d'enseignement, ils lisent à volonté. Toutes choses qui n'existent nulle part ailleurs. Ces espaces que Mme Brunschwig qualifie de « vrais miracles d'ingéniosité et de persévérance » sont alors « des exemples vivants d'un autre pouvoir ». Une mutation se prépare. En s'appuyant pour une part sur de telles expériences, les centres de documentation et d'information (CDI) vont s'installer dans tous les établissements scolaires de second degré, en vingt ans, à partir de 1974.

Dans le premier degré, l'influence des bibliothèques jeunesse est encore plus manifeste... Les instituteurs militants à la recherche d'une nouvelle pédagogie de la lecture, les chercheurs¹⁶ et les bibliothécaires jeunesse¹⁷ les plus impliqués se sont logiquement rencontrés et se sont entendus sans trop de difficultés pour améliorer une offre de lecture scolaire qui leur paraissait désuète, inadaptée, inefficace. De cette union est né un nouveau modèle de biblio-

14. Le rôle des faiseurs d'opinion a été mis en évidence par les sociologues américains Best, Gusfield, Spector, Kitsue. En France, Pierre Muller et Bruno Jobert (*L'État en action*, 1987) ont utilisé le terme de « médiateurs » pour désigner les porteurs des aspirations d'un groupe social d'acteurs. Les médiateurs sont chargés de travailler à la transformation du référentiel global de la politique publique à partir de la logique du groupe professionnel qui les mandate. Sur les jeux de la concurrence et de la complémentarité entre les acteurs des politiques de lecture, voir la thèse de doctorat en sciences de l'éducation de Max Butlen, *L'offre publique de lecture : évolution des politiques en France de 1980 à 2000*, Université Paris V, 2002.

15. *Bulletin de l'ABF*, 1937, p. 5-6, cité par A.-M. Chartier, J. Hébrard, *Discours sur la lecture*, op. cit. p. 144.

16. Rattachés à l'Institut national de la recherche pédagogique : notamment, Jean Hassenforder, Jean Foucambert, Yves Parent. L'association pour le développement des activités culturelles dans les établissements scolaires (ADACES) naît de la rencontre entre bibliothécaires et pédagogues.
17. Regroupés autour de Geneviève Patte et La Joie par les livres.

13. Notamment à l'occasion du *Rapport Migeon*, qui se réfère à ces critiques.

thèque¹⁸, la bibliothèque centre documentaire qu'ils ont tenté d'implanter à l'école, avec une double volonté : « *ni scolariser la bibliothèque enfantine ni remplacer l'école* ». L'intention était de rénover les termes de l'offre et de faire de la bibliothèque le point de rencontre indispensable de tous les apprentissages culturels et pédagogiques.

De l'invention de nouveaux modèles à l'expansion du corpus de textes de références pour la classe

Bibliothèques centres documentaires (BCD) et CDI ont beaucoup contribué à implanter la production éditoriale pour la jeunesse qui avait si bien été valorisée par les sections jeunesse des bibliothèques municipales. La greffe résulte aussi de la promotion opiniâtre de la littérature pour la jeunesse par les associations¹⁹, relayées finalement par des choix politiques ministériels répétés²⁰ de 1992 à 2000.

Au total, malgré des périodes récurrentes de recul et de repli du système éducatif, la coopération avec les professionnels du livre (bibliothécaires, écrivains, éditeurs, libraires) a connu des époques de nette progression en raison de ce fort volontarisme politique et militant.

De l'école au lycée, la présence de la littérature de jeunesse dans toute sa diversité est devenue un fait. Le corpus des auteurs et des textes lus en classe a connu une expansion et une modernisation finalement impressionnantes. Au collège, le corpus de textes de références a éclaté. Alors

qu'il s'était limité jusque dans les années 1970 à une vingtaine d'auteurs très classiques (de Homère à Daudet), de 1985 à 1998, ce corpus s'ouvre sur la littérature de jeunesse. 750 titres sont proposés à la « lecture cursive » éventuelle des adolescents dans les livrets d'accompagnement des Programmes du collège. À l'école, les supports et les méthodes d'apprentissage ont été diversifiés afin de compléter les apports du manuel scolaire. Enfin, quelque soixante ans après les premières tentatives de L'Heure Joyeuse, la responsabilisation des élèves est sollicitée dans la gestion des BCD et l'institution entend développer l'autonomie des élèves dans la construction des savoirs en encourageant la formation aux pratiques documentaires.

Cependant, alors que, dans le second degré, les CDI ont été institutionnalisés, dans le premier degré, l'existence des bibliothécaires est demeurée profondément marquée par la précarité et menacée par l'instabilité. La volonté d'articuler activités en classe et en BCD est très souvent restée un vœu pieux, de même que l'intégration réelle du dispositif au projet

pédagogique. En fait, on s'est souvent contenté de créer un outil supplémentaire en transposant, sans vraiment les repenser, les animations qui avaient fait leur preuve dans les bibliothèques municipales (heure du conte, ronde de livres, clubs de lecture). Par ailleurs, ce qui a manqué le plus aux BCD, ce sont certainement... les bibliothécaires, et la formation des enseignants à la gestion d'un nouvel espace d'apprentissage.

Dans ces conditions, tandis que la question des BCD a été quelque peu mise en attente, la réflexion officielle a évolué des outils de l'offre vers les contenus de l'offre. La littérature pour la jeunesse, après avoir gagné sa place dans les bibliothèques de classe et d'école, a été reconnue par les programmes de 2002, comme « *le véritable domaine littéraire de l'écolier*²¹ ». Voilà qui a représenté une légitimation des systèmes de références des bibliothécaires et enseignants convaincus par l'intérêt de cette offre spécifique dans la formation des lecteurs.

Une liste à la fois prescriptive et indicative de 180 œuvres du domaine a été « mise au programme » pour orienter et faciliter les choix de trente textes à lire au long du cycle 3 de l'école primaire. À peine publiée, cette liste (établie essentiellement par des enseignants et des bibliothécaires) a déclenché de vives critiques émanant majoritairement d'associations d'auteurs et d'éditeurs²², tandis que l'accueil s'est révélé souvent favorable chez les enseignants, dès lors qu'une formation et des moyens ont pu accompagner l'offre. La mise en cause de cette liste avec ses péripéties, ses rebondissements a été un bon révélateur tout à la fois des limites du consensus autour de l'offre, des rapports de force et des tensions qui résultent de la concurrence entre acteurs résolus à faire prévaloir leurs

18. Défini par la note de l'INRP rédigée en commun par bibliothécaires et enseignants.

19. Les revues et mouvements spécialisés dans la promotion de la littérature pour la jeunesse ; le Centre national du livre pour enfants, le Centre de recherche et d'information sur la littérature pour la jeunesse, Culture et bibliothèques pour tous...

20. Notamment lors des opérations « Des livres pour les écoles » et à l'occasion des plans nationaux et départementaux de développement de la lecture et des BCD.

21. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *BOEN*, n° 1, 14 février 2002.

22. Notamment de manuels scolaires. Cf. *La Lettre de Savoir Lire*, n° 55 et 56.

valeurs, leurs représentations, leur politique d'offre et/ou leurs intérêts²³.

Des influences réciproques

En tentant de convaincre les publics scolaires, les bibliothécaires ont dû s'intéresser de plus près aux objectifs et démarches pédagogiques de formation des lecteurs, tout comme aux résistances sociologiques ou psychologiques. Ils ont été amenés à s'interroger d'autant plus en ce sens, qu'à la lumière de l'expérience scolaire, une ancienne croyance est tombée. Elle consistait à imaginer qu'il suffirait d'améliorer l'offre, de multiplier les bibliothèques et les bibliothécaires pour que la question de la non-lecture soit réglée. Les travaux des sociologues et des statisticiens ont montré que le problème est bien plus complexe. Il a fallu reconnaître que la proximité spatiale des objets à lire, si indispensable qu'elle soit, n'abolit pas, à elle seule, magiquement, la distance sociale à la culture de l'écrit.

Malgré l'effort sans précédent réalisé par l'école, l'État et les communes pour améliorer l'offre de lecture, les résultats affichables paraissent certes meilleurs (ce qui n'est pas négligeable) mais ils demeurent relativement insuffisants et parfois même, ils déçoivent. En conséquence, les partenaires en sont venus à comprendre que pour venir à bout des résistances des lecteurs précaires, la puissance de séduction des objets à lire ou des lieux de la lecture ne saurait suffire. En même temps que se réalise l'indispensable amélioration de l'offre, il convient de s'interroger davantage sur les manières d'offrir. Ainsi, l'importance des médiations socioculturelles a été mieux prise en compte par les bibliothécaires, en fonction des remarques et recherches des chercheurs et des enseignants.

23. Cf. Supplément au *Français aujourd'hui*, n° 140, Max Butlen, « Pour une culture littéraire partagée dès l'école », mars 2003.

À partir de l'élargissement du corpus, il convient de noter d'autres influences réciproques. La réflexion didactique sur la compréhension et l'interprétation des textes à l'école s'est approfondie, ouvrant la voie à de nouvelles manières d'introduire les textes littéraires, de les rapprocher, d'en discuter ensemble, notamment grâce à des mises en réseau et des débats interprétatifs que les maîtres s'emploient désormais à organiser « dès cinq ans ». De même la lecture et l'écriture littéraires ont été mieux définies par l'institution scolaire. Les recherches liées aux théories de la littérature et à la réception ont permis d'aller vers des reformulations des définitions, notamment vers une reformulation du plaisir de lire.

Le simplisme des anciennes oppositions est ainsi en train d'être dépassé. L'institution scolaire a appris à mieux expliquer que le plaisir de lire se nourrit certainement d'abord des joies inoubliables et premières de l'identification à des personnages, qu'il découle aussi de l'art de conduire les récits en tenant en haleine les lecteurs impatientes de connaître la suite et la fin des histoires, mais qu'il s'étaie et se renforce beaucoup dans des plaisirs esthétiques, seconds, différés ; liés au pouvoir de mettre les textes à distance par une réflexion sur l'origine des effets qu'ils produisent, par un regard critique sur les techniques déployées pour nous convaincre, nous émouvoir, nous plaire²⁴.

L'Éducation nationale et la Culture : un partenariat nouveau autour de la lecture

Un double phénomène s'est donc confirmé. Le premier processus, celui de la scolarisation de la lecture et de la littérature a été la réponse de l'institution à la demande de « déscolarisation » de la lecture qui lui a été

24. Cf. les travaux d'Yves Reuter, Jean-Louis Dufays, Catherine Tauveron.

adressée. Le système éducatif a entendu les critiques, mais a pris ses détracteurs à contre-pied en s'attachant non à « déscolariser » mais au contraire à « rescolariser », c'est-à-dire à concilier l'école, le livre, la lecture, les lecteurs. Dans ce contexte, la littérature de jeunesse a constitué un outil majeur que l'Éducation nationale a voulu s'approprier et récupérer après s'en être beaucoup méfiée.

Le second processus confirme la nécessité de réévaluer l'influence des partenaires de la Culture sur l'évolution du ministère de l'Éducation. Les partenaires de la Culture, relayés par la Direction du livre et de la lecture et par l'ensemble de l'appareil ministériel de la Culture, ont appelé l'école (avec beaucoup de constance) à développer ses ambitions culturelles. Ils ont atteint leur but pour une bonne part, parce que les évaluations et évolutions internes liées aux développements de la recherche et à la pression des faiseurs d'opinion l'ont permis, à tel point que l'on peut parler d'une double interaction. La « (re) scolarisation » de la lecture s'est réalisée avec un retour aux codes et un renforcement des apprentissages techniques fondamentaux, mais une « acculturation » de l'école s'est accomplie également, dans un mouvement symétrique qui a conduit le système éducatif à accorder une part croissante à des démarches et préoccupations culturelles (ce qui, bien sûr, les a scolarisées) dans les domaines de la réception comme de l'écriture.

L'école s'est ainsi efforcée de conjuguer les choix traditionnels de la lecture intensive de peu de titres avec une initiation à des approches plus culturelles des pratiques de lecture extensive. Ce faisant, elle n'a pas fini de découvrir qu'apprentissages scolaires et apprentissages culturels se confortent et sont indissociables.

Novembre 2003