

Irene Sever
Université de Haïfa

QUE LIRE AUJOURD'HUI ?

LES CHOIX DES JEUNES LECTEURS

QUAND on place une caméra derrière un miroir sans tain, les jeunes lecteurs ont des comportements intéressants à observer ; les observations ethnologiques qui ont été faites en Israël révèlent des choses sans doute connues, mais certainement peu explicitées et dont on ne s'est guère soucié de tirer les conséquences. Question à ne pas poser : jusqu'à quel âge, jusqu'à quel niveau scolaire ou culturel, les concepts de reconnaissance et de familiarité prévalent-ils sur ceux de la recherche savante par auteur ou par sujet ?

Connaître les choix et les dilemmes qui se posent aux enfants qui viennent d'apprendre à lire — ou qui ne maîtrisent que partiellement encore les mécanismes de la lecture — lorsqu'ils sont obligés de choisir leurs lectures, tel a été le but des recherches menées au Laboratory for children's librarianship de l'Université d'Haïfa¹.

1. Une classe entière venait au Laboratoire pour toute la matinée. Les enfants (de 24 à 38 selon les groupes) pouvaient se déplacer librement, s'asseoir sur la moquette, se mettre sur des chaises ou rester debout pour lire. Dans l'atmosphère de liberté du Labo, ils peuvent discuter de leurs livres, lire à plusieurs, lire à deux, prendre sur les rayons tous les livres qu'ils veulent. Les enfants prennent chacun, comme si c'était une règle, 7 livres par séance ; le délai nécessaire pour trouver un livre à lire peut aller jusqu'à 45 minutes. Par ailleurs, tous les enfants que nous avons accueillis en groupes finissaient par trouver un texte à

L'approche fondamentale consistait à observer les enfants en train de choisir un livre et d'essayer de voir les problèmes qui se posaient aux lecteurs débutants à l'intérieur de la bibliothèque.

La présente étude repose sur des observations effectuées sur une période de trois années. Le fait qu'elle ait été menée dans un laboratoire et non dans une véritable bibliothèque, dotée par exemple d'un catalogue informatisé, a permis d'expérimenter différents modes d'organisation des collections et différentes manières de former les enfants à l'usage de la bibliothèque. Les enfants viennent au Laboratoire pour une série de trois visites à intervalle d'un mois à peu près. La visite dure l'équivalent d'une journée scolaire, ce qui, en Israël, représente en tout l'équivalent de trois heures. Les classes accompagnées de leurs enseignants habituels sont encadrées par un ou plusieurs adultes. Une

leur convenance, même les lecteurs lents : soit en demandant à un adulte ou à un autre enfant de le leur lire à voix haute, soit en planchant sur un texte facile comportant peu de mots, de manière à pouvoir annoncer : « J'ai lu tout un livre ! ». Lors de la première des trois visites, on montre aux enfants l'ordre alphabétique des titres ; on leur explique l'organisation des fonds, mais comme celle-ci peut être utilisée efficacement sans l'aide des adultes, les dilemmes qui se posent à eux et les solutions appliquées peuvent être examinés de très près.

partie du temps est consacrée à la lecture libre, l'autre à des activités organisées : heure du conte, projections de films complétant des ouvrages, explication des principes élémentaires du fonctionnement de la bibliothèque (rangement des titres dans l'ordre alphabétique, utilisation d'un dictionnaire ou d'une encyclopédie...). Tout cela se déroule de manière informelle, essentiellement à l'occasion de jeux en groupe.

Les séances sont enregistrées sur bandes vidéo à fin d'analyse ultérieure. Les écoles d'où proviennent les enfants sont implantées dans des milieux ordinaires ou plus défavorisés, ceci pour diversifier autant que possible le contexte socio-économique de l'échantillon observé. L'information a été recueillie de la façon suivante : observation des enfants, entretiens avec les enseignants sur leurs capacités dans le cadre de l'école, questions posées aux enfants, individuellement et en groupe. Cette dernière partie a présenté des difficultés, car les capacités de verbalisation des enfants en 1^{re} année ne sont pas les mêmes : d'une part, il existe dans chaque classe des enfants plus portés à s'exprimer par oral ; d'autre part les discussions de groupe incitent les enfants à répéter ce qui a déjà été dit. Dans les entretiens personnels, ils éprouvent souvent des difficultés à expliquer et à exprimer les processus mentaux entrant dans l'opération d'évaluation d'un ouvrage. Il faut aussi tenir compte du fait que les analyses qui suivent peuvent être l'interprétation d'adultes et, bien que fondées sur des conduites évidentes, elles peuvent être faussées par des préjugés d'adultes.

Les conditions de l'expérience

Afin de faire une observation directe du comportement des enfants en bibliothèque, le laboratoire était agencé de façon à ménager une situation d'indépendance aussi grande que possible — condition nécessaire pour pouvoir observer un comportement spontané. Les livres sont rangés par titre, de manière à permettre aux enfants d'y accéder plus facilement, les séries populaires des programmes télévisés et les ouvrages scientifiques sont à part, formant, comme les albums, un ensemble autonome. Cette dernière catégorie d'ouvrages remporte un vif succès, dans la mesure où elle regroupe des ouvra-

ges extrêmement divers, depuis les livres qui ne comportent qu'une cinquantaine de mots, jusqu'aux longues histoires, abondamment illustrées, qui conviennent à des enfants plus âgés lisant couramment.

Pour les besoins de la présente étude, on a analysé des enregistrements de visites d'enfants de première et de deuxième année*. Ceux du premier degré fréquentent la bibliothèque au cours du second semestre, lorsque les enfants connaissent tout l'alphabet et possèdent les rudiments de la lecture. Les autres, plus avancés, viennent durant la première moitié de l'année scolaire.

L'étude des enfants commençant à lire l'hébreu a permis de les classer grossièrement en trois groupes. Le premier regroupait ceux qui lisaient déjà couramment et avaient déjà maîtrisé les difficultés techniques de déchiffrement de textes imprimés (mais pas toujours l'écriture manuscrite). Ce niveau de lecture était généralement atteint au début de la deuxième année d'école, certains y accédaient toutefois dès la fin du premier degré. Déchiffrer un texte ne signifie pas cependant qu'on le comprend complètement, même si la compréhension semble progresser au fur et à mesure que s'affaiblit l'effort nécessaire au déchiffrement.

Les lecteurs dits techniques parvenaient, en s'appliquant, à déchiffrer la plupart des mots, combinant laborieusement lettres et sons significatifs ; toutefois, même quand ils saisissaient le sens de termes isolés, ils n'arrivaient pas toujours à comprendre les phrases qu'ils constituaient et, pour y parvenir, ils devaient relire le texte à peine déchiffré. Ils avaient du mal à saisir l'ensemble du texte, sauf si celui-ci était très bref, avec des images pouvant aider à la compréhension.

Les lecteurs lents avaient encore des difficultés pour déchiffrer : une coquille pouvait leur rendre incompréhensible un terme déjà connu. Les mots n'étant pas toujours lus correctement, leur compréhension restait souvent aléa-

toire, *a fortiori* la signification même de la phrase. Les enfants avaient, en outre, beaucoup de mal à saisir le sens d'expressions peu ou pas connues sans le secours des termes qui leur étaient déjà familiers. Aussi, à moins qu'ils ne connaissent déjà l'histoire, les illustrations ne pouvaient-elles pas toujours les aider à en comprendre le sens.

Bien entendu, ces enfants que nous observions ne cessaient de progresser, mais, tout au long de la première année et d'une grande partie de la suivante, la plupart des enfants passaient par les trois étapes, même avec un rythme différent.

Des choix délicats

Les bibliothèques pour enfants que nous connaissons proposent à leurs jeunes lecteurs des rayonnages garnis de livres peu épais en rangs serrés. La plupart de ces livres, surtout les plus volumineux, comportent une inscription au dos, mais elle est généralement imprimée à la verticale et difficile à lire. Au dos du livre aussi, figure généralement la cote, pas toujours bien comprise par les enfants ; les lettres qu'elle comporte sont peut-être plus faciles à lire, mais les enfants en deuxième année, capables de réciter parfaitement l'alphabet, ne savent pas les classer directement dans le bon ordre. En tout état de cause, un rayonnage rempli de livres n'est pas d'un maniement bien commode.

Couverture

Les bibliothécaires connaissent naturellement tous ces facteurs et tentent d'alléger la difficulté, en présentant de face certains ou tous les livres destinés aux lecteurs débutants, ce qui donne une information précieuse. Les enfants que nous avons étudiés s'y accrochaient d'ailleurs fortement. L'illustration de la couverture semblait le premier élément d'information utilisé pour choisir un livre. Si la couverture, d'une façon ou d'une autre, arrivait à attirer leur regard, ils « donnaient sa chance » à l'ouvrage et le prenaient pour le lire. Certains étaient abandonnés dès le premier coup d'œil. Cependant, notre étude semble montrer que les caractères imprimés sur la couverture ne sont pas la première source d'information : il arrivait qu'un titre imprimé en caractères élégants ou en cursive soit ignoré car trop difficile à lire.

* L'âge correspondant est de 6 et 7 ans [N.D.L.R.]

R

L'étape suivante, la plus complexe lorsqu'on choisit un livre, est celle de l'évaluation. Décider qu'un livre est intéressant et vaut la peine de s'y mettre ne peut se faire qu'en prenant connaissance de son contenu ou, tout au moins, de sa plus grande partie. Toute la question est pourtant là : est-ce que le texte vaut la peine de s'y atteler ? Pour les enfants, il semble que l'illustration soit la voie la plus sûre pour se renseigner et ils épluchent leur « candidat » de bout en bout, pour voir ce que celui-ci peut offrir. Fréquemment, à ce stade, les enfants que nous avons étudiés décidaient que le livre n'était pas intéressant et l'abandonnaient. Les raisons invoquées renvoyaient aux caractéristiques externes des ouvrages : longueur du texte, mise en page, quelles que soient la facilité de lecture et l'élégance de l'impression. A l'évidence, le contenu de l'ouvrage ne constituait pas un critère de sélection, en dehors de ce qu'on pouvait tirer des illustrations, sauf si le livre était déjà connu².

Reconnaissance

La familiarité semblait être le motif de choix le plus important. Elle pouvait tenir au fait que les enfants avaient déjà, à une période plus ou moins récente, entendu l'histoire, qu'ils en avaient vu une version télévisée. Le héros du livre pouvait être déjà connu, ou bien le livre comportait quelque caractéristique appréciée (découpage, livre animé, illustrations particulières). Les livres qui reprenaient des séries télévisées à succès, tels les Smurfs ou héros de la rue Sésame, se retrouvaient dans la sélection.

Les difficultés réelles se posaient, lorsqu'il fallait choisir un livre qui n'était pas familier. La plupart des bibliothèques mettent en vedette leurs nouveautés. Toutefois, un ouvrage complètement nouveau,

sans aucun rapport avec du déjà connu, représentait une proposition complexe. Parmi la batterie des moyens d'appréciation, seuls le format et les illustrations pouvaient donner une information. Le titre, une fois lu, n'apportait pas toujours grand chose : certains, tels *La Maison de Yaël* ou le *Nuage d'Eiran* disent très peu sur le contenu de l'histoire. Il est assez surprenant de découvrir que les lecteurs débutants ne semblaient pas attirés par des titres excitant la curiosité. Un tel processus n'est efficace qu'ultérieurement, une fois atteint le stade de la lecture courante — et même alors, la familiarité demeure un élément extrêmement important dans le processus de sélection. Mais, à ce stade plus précoce, il était plus facile de trouver l'information nécessaire à l'évaluation, lorsqu'un minimum des caractéristiques de l'ouvrage était connu, comme, par exemple, le héros ou le personnage central et quelques traits, prévisibles, de l'histoire.

Auteurs

Si l'évaluation en fonction du titre et des caractéristiques externes présente des difficultés pour le lecteur débutant, le choix en fonction des auteurs est à peu près impossible. Nos observations montrent que les enfants en première et deuxième années connaissent un nombre limité d'auteurs, entre douze et vingt, mais cet ensemble comporte des poètes d'envergure nationale, peu susceptibles d'aider à choisir des livres, des compositeurs de chansons populaires pour enfants, qu'on peut, sur le plan technique classer comme poètes mais qu'on ne peut guère espérer trouver sur les rayonnages d'une bibliothèque, ou des créateurs de comptines qui ne seront pas souvent recherchés. En dehors de ces auteurs, les enfants n'étaient en mesure de citer qu'une poignée de noms : les lecteurs courants pouvaient par exemple nommer ceux qu'ils avaient pu connaître. Mais, en tant qu'élément d'aide à la sélection, les noms d'auteurs s'avèrent bel et bien jouer un rôle restrictif.

Les noms d'auteurs posent aussi des difficultés de déchiffrement. Leur longueur, le fait qu'ils soient étrangers ou qu'ils comportent une difficulté quelconque de lecture amenaient les enfants à les ignorer. Aussi ne procuraient-ils aucune information utile ni aucun repère sur la nature même de

l'ouvrage, sauf cas où l'auteur était rattaché à un élément déjà familier : c'était le cas pour Andersen, pour les frères Grimm, ou pour les contes bibliques portant le nom d'un des livres de la Bible.

Rangement

Afin de permettre plus aisément l'utilisation indépendante des ouvrages, le Laboratoire avait rangé ses ouvrages par titres, en reprenant les plus connus des enfants. Les plus faciles à reconnaître étaient ceux qui portaient le nom d'un personnage familier (Pinocchio, Cendrillon, le grand oiseau de la rue Sésame, etc.), mais il y en avait bien d'autres. Ainsi ménageait-on le minimum de familiarité nécessaire. Néanmoins, il reste que la plupart des bibliothèques rangent leurs livres par auteurs, même pour les jeunes enfants, et que les cotes placées au dos des ouvrages reflètent le nom des auteurs.

Tout ceci impose à l'enfant d'opter entre deux procédures : choisir un livre familier ou en prendre un au hasard pour se livrer à la difficile opération d'évaluation. La première est quasiment impossible dans une bibliothèque où les ouvrages sont rangés par auteurs, puisque, comme on l'a vu, la connaissance que les enfants peuvent en avoir reste limitée. Dans la meilleure des hypothèses, cette situation amène l'enfant à revenir aux auteurs de séries abondantes, ce qui les détourne d'autres choix éventuels. Au pire, elle dissuade le lecteur débutant d'utiliser la bibliothèque. Sortir des ouvrages au hasard pour examiner sa trouvaille est une opération laborieuse et lassante, qui risque de décourager les lecteurs lents ou techniques, au moment où ils auraient le plus besoin de lire des livres. Les lecteurs de niveau courant n'utilisent eux-mêmes qu'occasionnellement cette première procédure. Au Laboratoire, la sélection au petit bonheur impliquait beaucoup de mouvement, l'interview d'autres enfants autour du livre, le retrait des rayonnages d'un tas de bouquins immédiatement éliminés.

Au bout du compte, certaines bibliothèques regroupent leurs ouvrages sous des rubriques aisément compréhensibles afin de faciliter le choix et de familiariser l'enfant à diverses catégories. Ces rubriques peuvent porter le nom

2. Les livres du Laboratoire ont été regroupés en dix catégories qui sont censées être familières aux enfants : contes de fées, récits bibliques, aventures d'enfants et de leurs familles, etc. Les titres sont clairement marqués avec une bande couleur et le code-couleur est affiché en évidence. Les enfants intrigués par ces appellations apprennent à les utiliser. Ils peuvent retrouver correctement un récit d'aventure par sa rubrique et utiliser ces rubriques, comme par exemple « humour » ou « science », lorsqu'ils recherchent un sujet particulier. Néanmoins ils ne semblent pas capables de « transférer » une histoire nouvelle dans une rubrique donnée même s'ils connaissent déjà celle-ci.

de « merveilleux », « aventures », « contes de fées » ; nos observations montrent cependant que même si les enfants en comprennent bien le sens, se montrent capables d'expliquer ce qu'est un récit d'aventures ou un conte de fées et d'en donner des exemples appropriés, ils ne parviennent pas à manier efficacement ces concepts.

Tout se passe comme s'ils avaient du mal à établir un lien entre un titre et la rubrique sous laquelle il est rangé. D'une manière ou d'une autre, les enfants que nous observions arrivaient à déterminer si tel ou tel titre qu'ils connaissaient était bien un récit d'aventures, mais ils s'avéraient moins capables de dire à quoi ressemblait une histoire rangée dans cette catégorie. Les lecteurs les plus habiles étaient en mesure de dire si tel ouvrage inconnu d'eux était bien un livre d'aventure, quand cette qualité était mentionnée ou apparaissait d'une manière ou d'une autre dans la préface ou le résumé. Mais il leur était difficile d'avoir à décider si telle histoire était bien une aventure. Traduire et transformer de tels concepts paraissait difficile à la plus grande partie des lecteurs de première et deuxième années. Ils n'y arrivaient que si on le leur

soufflait et à coup d'indications, avec des exemples nombreux et répétés. Certains enfants étaient en mesure de dire « qu'ils aimaient bien les récits d'aventures » mais étaient incapables, même après lecture attentive de l'ouvrage, de décrire comme telle une histoire, à moins qu'on ne leur ait explicitement donné l'information.

En conclusion, le rangement traditionnel par auteurs paraît occasionner des difficultés au lecteur débutant à un moment crucial de son développement vers le statut de lecteur actif et d'usager de bibliothèque. La lecture d'histoires à voix haute à fin de familiariser les enfants, l'enregistrement d'audio-cassettes proposées aux nouveaux lecteurs, de façon à faciliter le déchiffrement initial et à rendre l'ouvrage plus familier, sont des moyens d'y remédier partiellement. Les dessins animés de la télévision réalisés d'après des livres, ou les livres écrits à partir d'émissions, sont un moyen d'inciter les enfants à lire des textes bien au-delà de leurs capacités de lecture, car ils en connaissent déjà l'illustration, l'histoire et les personnages. Les enfants qui fréquentaient le Laboratoire avaient l'air d'aimer lire et relire leurs li-

vres favoris de longue date, comme si, à chaque lecture, s'accroissait leur habileté à déchiffrer et comme si la signification de l'ouvrage ne trouvait sa saveur qu'après l'achèvement du travail de décodage. Les bibliothécaires disposent de plusieurs moyens d'intervention pour aider l'enfant parvenu à ce stade. En écartant les obstacles inutiles du chemin emprunté par les lecteurs débutants, nous créons les conditions nécessaires pour faire de la lecture une expérience agréable pour l'ensemble des enfants lecteurs, rapides, techniques ou lents.

BIBLIOGRAPHIE

1. _____
Sever, Irene, « A Laboratory for children's librarianship, an anthropological's view of children, books and libraries », *Libri*, 1986, t. 36, 1974, p. 74-83.
2. _____
Sever, Irene, « The Slow reader and the library », *Libri*, 1987, t. 37, p. 246-257.