

PÉDAGOGIE
PRATIQUE

Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse

pour l'école et le collège

Christian POSLANIEC
Christine HOUYEL

hachette
ÉDUCATION

PÉDAGOGIE PRATIQUE À L'ÉCOLE

ACTIVITÉS DE LECTURE
à partir de la littérature
de jeunesse

Christine HOUYEL
Christian POSLANIEC

hachette
ÉDUCATION

Les auteurs :

Christian Poslaniec est chargé de travaux à l'Institut national de recherche pédagogique, et ses recherches portent sur la lecture, l'écriture et la littérature de jeunesse. Également écrivain, il a publié des romans policiers et des essais, notamment *Donner le goût de lire* et *De la lecture à la littérature* (Sorbier) et, en direction de la jeunesse, de nombreux romans, albums, nouvelles et poèmes. Coordinateur de Promolej, il a organisé stages, universités d'été et colloques. Il a publié une thèse sur l' *Évolution de la littérature de jeunesse au travers de l'instance narrative* (Presses universitaires du Septentrion).

Christine Houyel est conseillère pédagogique, chargée de mission lecture auprès de l'Inspecteur d'académie de la Sarthe et présidente, depuis sa création, de l'association de développement de Promolej (Promotion de la lecture et de l'écriture des jeunes). Elle a organisé de nombreux stages et universités d'été sur la lecture et la littérature de jeunesse et a conçu nombre d'animations avec des livres pour enfants (défi-lecture, rallye-lecture, écriture épistolaire, concours de lecture, etc.). Elle a consacré un mémoire universitaire à l'écrivain Marie-Aude Murail.

Ensemble, Christine Houyel et Christian Poslaniec ont publié de nombreux articles pédagogiques sur l'utilisation de la littérature de jeunesse, dans la revue *L'École des lettres*.

Si vous souhaitez être tenus au courant de nos publications, demandez notre catalogue *Pédagogie* à : Hachette LPC, 86508 Montmorillon cedex.

Réalisation : CMB Graphic

ISBN : 978-2-01-182081-5

© HACHETTE LIVRE, 2000, 43, quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

SOMMAIRE

Introduction	7
Options pédagogiques	13

PREMIÈRE PARTIE FAIRE ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES DE LECTEUR : LA LECTURE IMPLIQUÉE

Avant-propos	29
--------------------	----

L'objet livre

1. Présentation	32
2. Pour des enfants	33
3. Pour des adolescents	38

La structure du récit

4. Présentation	43
5. Pour des enfants	45
6. Pour des adolescents	50

Les débuts de texte

7. Présentation	56
8. Pour des enfants	58
9. Pour des adolescents	62

La lecture de l'image et son interprétation

10. Présentation	67
11. Pour des enfants	69
12. Pour des enfants et des adolescents	72
13. Pour des adolescents	74

Les paratextes

14. Présentation	78
15. Pour des enfants	79
16. Pour des enfants et des adolescents	82
17. Pour des adolescents	84

La connaissance de l'auteur

18. Présentation	90
------------------------	----

19. Pour des enfants	91
20. Pour des enfants et des adolescents	94
21. Pour des adolescents.....	96

Le classement en bibliothèque

22. Présentation	100
23. Pour des enfants	101
24. Pour des adolescents.....	104

Les compétences logiques

25. Présentation	107
26. Pour des enfants	108
27. Pour des enfants et des adolescents	110
28. Pour des adolescents.....	113

DEUXIÈME PARTIE

FAIRE ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES DE LECTEUR : LA LECTURE EXPERTE

Avant-propos	119
--------------------	-----

Les faits de langue

29. Présentation	121
30. Pour des enfants	122
31. Pour des adolescents.....	125

Les noms propres

32. Présentation	129
33. Pour des enfants	130
34. Pour des enfants et des adolescents	133
35. Pour des adolescents.....	135

L'articulation texte/illustrations

36. Présentation	139
37. Pour des enfants	140
38. Pour des adolescents.....	145

Les références

39. Présentation	152
40. Pour des enfants	154
41. Pour des adolescents.....	158

L'idéologie

42. Présentation	163
43. Pour des enfants	164
44. Pour des adolescents	169

TROISIÈME PARTIE

FAIRE ACQUÉRIR LES COMPÉTENCES DE LECTEUR : LA LECTURE LITTÉRAIRE

Avant-propos	177
--------------------	-----

Le narrateur

45. Présentation	179
46. Pour des enfants	181
47. Pour des enfants et des adolescents	184
48. Pour des adolescents	186

Le point de vue

49. Présentation	190
50. Pour des enfants	192
51. Pour des adolescents	195

Les personnages

52. Présentation	199
53. Pour des enfants	201
54. Pour des adolescents	205

L'espace-temps

55. Présentation	210
56. Pour des enfants	212
57. Pour des enfants et des adolescents	214
58. Pour des adolescents	219

L'intertextualité

59. Présentation	222
60. Pour des enfants	225
61. Pour des adolescents	229

Les cohérences

62. Présentation	232
------------------------	-----

63. Pour des enfants	234
64. Pour des adolescents	240

Les formes et genres littéraires

65. Présentation	245
66. Pour des enfants	248
67. Pour des adolescents	253

QUATRIÈME PARTIE

FAIRE ACQUÉRIR UN COMPORTEMENT DE LECTEUR

Avant-propos	259
--------------------	-----

De petites animations lecture

68. Pour des enfants	271
69. Pour des enfants et des adolescents	274
70. Pour des adolescents	279

De moyennes animations lecture

71. Pour des enfants	285
72. Pour des enfants et des adolescents	287
73. Pour des adolescents	292

De grandes animations lecture

74. Pour des enfants	297
75. Pour des enfants et des adolescents	301
76. Pour des adolescents	312

CINQUIÈME PARTIE

CONCEVOIR DES PROJETS PÉDAGOGIQUES À PARTIR DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Avant-propos	317
77. Analyser le livre	319
78. Multiplicité des activités possibles à partir des livres	323
79. De l'analyse du livre à la formulation des consignes d'activités ...	332

En guise de conclusion :

De la nécessité de bien formuler ses objectifs	341
--	-----

INTRODUCTION

« *Au début de l'année, il y a quelques mois, je lisais bien. Après, je ne lisais pas beaucoup et j'avais du mal à lire. Alors je me suis dit que si je pouvais lire à la récré...* » La phrase de Whitney, neuf ans, interrogée dans le cadre d'une recherche sur la lecture, est restée inachevée. Mais, telle quelle, nous la considérons comme lourde de sens. Intuitivement, Whitney a compris que le savoir lire issu de l'apprentissage de la lecture ne suffit pas. Elle « *lisait bien* », au début de sa troisième année d'école élémentaire ; en d'autres termes, elle ne rencontrait aucune difficulté de lecture et comprenait ce qu'elle lisait.

Mais il ne suffit pas de savoir lire pour continuer à lire. On le sait, le processus de décodage ne s'automatise, au point de libérer l'esprit pour d'autres tâches, qu'à condition de *lire beaucoup*. Et lire, quand on débute, nécessite un effort important. Il faut donc que les bénéfices tirés de la lecture l'emportent sur l'effort effectué. Font partie des bénéfices : le plaisir d'une histoire dont le *suspense* – comme disent les enfants, majoritairement, quand ils commentent un livre qui leur a plu – les propulse jusqu'au dénouement ; la découverte de personnages dont la vie ressemble à celle du lecteur, ce qui permet à ce dernier de confronter la réalité à la fiction ; la découverte de mises en situation fictives qui permettent au lecteur de répondre – provisoirement – à des questions existentielles qu'il se pose...

Whitney s'est rendu compte que sa compétence de lectrice se dégradait, faute de lecture personnelle. Elle a fait l'effort de « *lire à la récré* », comme elle dit, mais aussi chez elle, le soir. Du coup, elle a découvert les plaisirs évoqués ci-dessus. Et, à la fin de l'année scolaire, Whitney était devenue une grande lectrice : lire était pour elle un besoin personnel, et se mettre à lire ne nécessitait plus un effort de volonté.

À ce stade, l'enfant affermit un comportement de lecteur qui repose sur un contrat de lecture personnel, dont le premier élément concerne la satisfaction de ses besoins individuels en fonction de la découverte de ses propres goûts et de ses propres questionnements ; dont l'efficacité dépend de la capacité à comprendre, à s'identifier aux personnages, à se projeter dans l'histoire, à coopérer, en tant que lecteur, au sens du livre – en un mot, l'implication du lecteur dans la lecture. Tout ceci n'est possible que si l'enfant a acquis un certain nombre de micro-compétences lui permettant de se diriger dans l'univers des livres et revues : leur organisation, leurs genres, leur mode de lecture (un roman ne se lit pas comme un documentaire ou une revue), les lieux où on les trouve, la façon de se procurer un livre similaire à celui qui a donné du plaisir (collection, genre, auteur, éditeur...).

C'est aussi simple que cela ! À condition que l'enfant ait la liberté de prendre ce type de décision qui conduit Whitney à lire des livres, qu'il y ait des livres dans son entourage, naturellement, et que ces livres se révèlent passionnants.

Les enfants qui lisent spontanément à sept ou huit ans disent fréquemment qu'ils lisent pour ne pas s'ennuyer (alors que ceux qui n'aiment pas lire disent qu'ils n'ont pas le temps). Peu à peu, la lecture devient une passion, le désir de lire précède le plaisir de lire. Les univers fictionnels deviennent, pour le grand lecteur, des lieux de vie aussi importants que le réel – ou même davantage ! Nombre d'écrivains en ont témoigné. Par exemple, Nathalie Sarraute, dans *Enfance*⁽¹⁾ :

« Voici enfin le moment attendu où je peux étaler le volume sur mon lit, l'ouvrir à l'endroit où j'ai été forcé d'abandonner... je m'y jette, je tombe... »

François Cavanna, dans *Les Ritals*⁽²⁾ :

« La lecture emplissait tous les interstices de ma vie. À peine éveillé, je tâtonnais de la main vers le livre comme un fumeur vers ses clopes. »

ou Jean-Paul Sartre, dans *Les Mots*⁽³⁾ :

« Les visiteurs prenaient congé, je restais seul, je m'évadais de ce banal cimetière, j'allais rejoindre la vie, la folie dans les livres... »

La lecture des grands lecteurs est un acte intime, impliqué, passionnel, libre. Un grand lecteur a l'impression de trouver dans les livres un monde plus vrai que celui qui l'entoure. Mais en même temps, la réalité est toujours là, présente, en arrière-plan, et lire est ce va-et-vient constant entre réalité et fiction, qui permet d'évaluer le monde, de s'y situer.

Un grand lecteur s'implique dans la lecture au point de s'identifier aux personnages, de se projeter dans l'action, de vivre d'autres vies, par procuration. Mais pas d'une façon servile : il injecte constamment ses propres interprétations, connotations, souvenirs, analyses, dans l'action du livre ; il entremêle en permanence ses convictions et croyances à celles qui sont présentes dans le livre ; et la signification naît à l'intersection, quelque part à mi-chemin, entre le lecteur et le livre.

Un grand lecteur sort de sa lecture différent de ce qu'il était en y entrant. C'est donc bien autre chose qu'une distraction, qu'un bon moment passé à lire ; c'est un investissement de tout l'être, une façon de réévaluer en permanence qui on est et ce qu'on veut devenir.

S'impliquer ainsi dans ses lectures, c'est en même temps acquérir de nouvelles compétences qui permettent de plonger plus profond encore

1. Nathalie Sarraute, *Enfance*, Gallimard, Paris, 1995.

2. François Cavanna, *Les Ritals*, Albin Michel, Paris, 1996.

3. Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, Gallimard, Paris, 1987.

dans les livres : on en perçoit les implicites (lecture experte), on devient sensible aux modes de constructions (lecture littéraire). Partant, on accroît son plaisir parce que le dialogue du lecteur avec le livre s'élargit, et que l'interprétation peut jouer avec le symbolique et l'architecture.

Pour parvenir à ce résultat, les enfants doivent donc, le plus tôt possible, accéder à des livres, et être motivés à lire. L'une des principales motivations, chez les enfants jeunes, est de voir l'entourage lire et en tirer manifestement plaisir. La famille a donc un rôle exemplaire à jouer, bien avant que l'école ne prenne le relais en ce sens.

On ne naît pas grand lecteur. Ce comportement apparaît d'abord par imitation (tout le monde a vu de très jeunes enfants lire des livres, comme ils ont vu le faire, tournant les pages, mais également prononçant des pseudo-phrases sur un certain ton). Et puis, le plaisir aidant, la motivation s'intériorise et l'enfant se met à rechercher ce plaisir. Encore faut-il alors que les livres tiennent leurs promesses, qu'ils passionnent le jeune lecteur. Si les livres sont proposés en grand nombre et offrent une grande variété, l'enfant trouvera seul ce qui l'intéresse vraiment à son stade. D'où l'intérêt de faire découvrir très tôt aux enfants – avant même qu'ils sachent lire – les bibliothèques. En revanche, si l'enfant n'a accès qu'à un nombre très limité de livres, ou à des livres sans diversité, ou encore à des écrits qui ne sont pas des livres (les cahiers d'exercices de vacances, ou les livrets parascolaires, par exemple), alors ses chances de rencontrer un livre qui le passionne sont réduites.

Mais cela ne suffit pas. Pour que l'imitation initiale se transforme en motivation profonde, encore faut-il que l'enfant ait la liberté de construire son propre projet de lecteur. Le grand problème des parents, des enseignants et des autres médiateurs de lecture, à cet égard, est de parvenir à inciter, sans contraindre. En effet, toute contrainte à lire réduit la liberté nécessaire à la construction d'un comportement de lecteur. Répéter constamment à l'enfant : « Tu dois lire », « Tu ferais mieux de lire au lieu de... », sans en donner soi-même l'exemple, c'est déjà le début d'une contrainte. En revanche, emmener l'enfant à la bibliothèque, lui proposer une activité ludique à propos d'un livre, c'est une incitation, non une contrainte.

L'analyse a été maintes fois faite que la lecture est la clé de la réussite scolaire. C'est vrai. Mais l'effet pernicieux est que l'on fait pression sur les jeunes pour qu'ils lisent. Sans doute pour leur bien, pour qu'ils réussissent, mais on ne se demande pas si, en agissant ainsi, on ne va pas à l'encontre de l'effet recherché. Et quand des jeunes lisent moins, on augmente la pression sur eux.

L'enquête de François de Singly, publiée sous le titre *Lire à 12 ans*⁽¹⁾, met en évidence l'influence des mères à cet égard. Il remarque notamment que

1. François de Singly, *Lire à 12 ans*, Nathan, Paris, 1989.

la représentation de la lecture associée au plaisir existe principalement dans les classes supérieures, « *alors que l'utilité dans les classes populaires est avancée : le livre doit ouvrir les portes de la réussite scolaire* ». Or c'est précisément dans les classes populaires que les mères s'efforcent le plus d'aider leurs enfants en lecture. Ce que confirment d'autres recherches sur la lecture, quand des jeunes rendent compte des pratiques de leurs mères qui les obligent à lire un nombre précis de pages par jour, ou les font lire à haute voix, deux formes de contrainte à lire, entre autres.

Toutefois, l'école a aussi sa part de responsabilité. Une revue du ministère de l'Éducation nationale⁽¹⁾ commentait ainsi l'enquête de 1990 du ministère de la Culture sur les loisirs des Français :

« Selon l'étude du ministère de la Culture et de la Communication, 61 % des enfants de 8/10 ans choisiraient eux-mêmes leurs lectures. Ce sont eux qui affirment avoir le plus de plaisir à lire. Un plaisir qui s'estompe par la suite pour les 14/16 ans. C'est précisément la tranche d'âge qui enregistre le plus fort pourcentage des lectures imposées : 42 % contre 11 % pour les plus jeunes. Faut-il y voir une relation de cause à effet ? »

Les recherches qui ont été menées depuis permettent de répondre affirmativement à cette question. Toutefois, ces recherches permettent également de se convaincre que rien n'est définitivement joué à tel ou tel âge. Il y a quelques décennies, on disait : « Tout se joue avant six ans ! », et l'on renvoyait toute la responsabilité des échecs scolaires aux classes sociales dites *défavorisées*. Plus personne ne le croit. Au contraire, on a pu constater que des enfants n'aimant pas lire (voire des adultes) se réconcilient avec la lecture plus tard, et certains types d'activités comme les *animations lecture* peuvent y contribuer fortement. Nous partageons cet optimisme, et nous sommes persuadés qu'aucune situation n'est définitive. Le présent ouvrage se veut un outil permettant aux médiateurs de lecture d'inciter les jeunes à aimer lire, sans contrainte.

Plus de quatre cents livres pour la jeunesse sont ici proposés. La plupart ont été publiés dans la dernière décennie du ^{XX}e siècle, afin qu'il soit possible de se les procurer en librairie. Toutefois, le monde de l'édition est tellement fluctuant que certains titres sont vite indisponibles, ou sont republiés par d'autres éditeurs. Les libraires le savent et peuvent aider les médiateurs à s'y retrouver. D'autre part, certains livres que l'on ne peut plus se procurer en librairie se trouvent encore dans les bibliothèques.

Nous sommes persuadés qu'à partir de n'importe quel livre pour la jeunesse, il est possible d'inventer une activité ludique, amusante, de jeter une sorte de défi aux jeunes afin d'exciter leur curiosité, de les inciter à lire et à approfondir leur lecture. Nous proposons ici deux cents activités

1. TGV n° 48, 21 janvier 1991.

de cette sorte. Sur le même modèle, les médiateurs de lecture peuvent à leur tour en inventer quantité d'autres.

Pour faciliter l'utilisation de ces activités, nous les avons classées, globalement, selon la classe d'âge, à titre indicatif. La formulation « **Pour des enfants** » concerne des activités qui s'adressent à des jeunes de quatre à neuf ans, approximativement ; la formulation « **Pour des adolescents** », des activités qui s'adressent à des jeunes de dix à quinze ans. Nous n'avons pas souhaité diviser davantage les classes d'âge, car la capacité d'un jeune à réaliser telle ou telle activité dépend de trop de facteurs pour qu'un âge précis soit avancé.

En d'autres termes, cet ouvrage considère la lecture avant tout comme une pratique culturelle, et les nombreuses animations proposées permettent d'en explorer les multiples approches.

Pragmatiques, par choix, nous avons élaboré des activités concrètes sur chacun des livres : nous explicitons l'objectif de l'activité, ainsi que la consigne d'activité à proposer aux jeunes. Quand cela n'est pas évident, nous donnons également des éléments de réponse à la consigne et, fréquemment, évoquons des prolongements possibles.

Toutefois, comme toute activité éducative est sous-tendue par une théorie, nous avons préféré l'explicitier en des termes compréhensibles par tous, de façon que chacun puisse se déterminer par rapport à ces prises de position. Par ailleurs, nous citons toutes nos sources.

Ce livre est organisé de la façon suivante :

1. Le chapitre intitulé « options pédagogiques », théorique, est centré sur trois approches : la genèse du comportement de lecteur, les avantages de la littérature de jeunesse comme outil, et les différents points de vue sur un livre.
2. Les trois parties suivantes proposent des activités, à partir des livres, permettant de faire acquérir aux enfants des compétences de lecteur. En premier lieu, pour la lecture impliquée ; puis pour la lecture experte ; enfin, pour la lecture littéraire.
3. La quatrième partie est consacrée à des activités incitant les jeunes à acquérir un comportement de lecteur. L'avant-propos, théorique, donne les résultats de quelques recherches qui définissent ce type de comportement. Puis viennent trente animations lecture concrètes, à partir de livres.
4. La dernière partie se propose de donner aux médiateurs de lecture les clés qui leur permettront, à leur tour, d'élaborer des activités et des animations à partir des livres.

OPTIONS PÉDAGOGIQUES

Cet ouvrage se donne pour objectif de proposer aux médiateurs de lecture (parents, enseignants, bibliothécaires, animateurs...) des outils concrets destinés à faire lire les jeunes, les initier à plusieurs modes de lecture, les réconcilier avec les livres si cela est nécessaire, contribuer à leur culture, tout ceci à partir d'activités qui les motivent.

Nos options pédagogiques initiales peuvent se résumer à trois propositions simples, qui dissimulent des réalités complexes :

1. Pour devenir lecteur et le rester, il ne suffit pas d'apprendre à lire. Il faut ensuite lire des livres, des revues, jusqu'à ce que le goût de lire s'établisse durablement, pour devenir un comportement individuel.
Mais quelle est exactement la genèse de ce comportement ? Quelles en sont les étapes ? Quels facteurs favorisent ou entravent cette évolution ?

2. La littérature pour la jeunesse, dans sa diversité, recèle tous les livres qui peuvent passionner n'importe quel enfant ou adolescent. Il suffit de favoriser la rencontre entre les livres et les jeunes.
Mais qu'est-ce que la littérature pour la jeunesse exactement ? Un ensemble de livres destinés à l'apprentissage ? Des livres faciles et sans beaucoup d'intérêt ? Ou constitue-t-elle une partie de la littérature en général ?

3. Pour élaborer des activités intéressantes à partir de livres, il faut être en mesure d'analyser ces derniers.
Mais quelle méthode adopter ? Quel point de vue sur les livres favoriser ?

Ce premier chapitre est destiné à expliciter ces options pédagogiques et à répondre en partie aux questions posées ci-dessus. Toutefois, nous nous efforcerons de le faire en termes simples, sans jargon, en renvoyant, si nécessaire, à d'autres écrits.

▲ La genèse du comportement de lecteur

Le jeu de la lecture

« On rêve avant de contempler. Avant d'être un spectacle conscient, tout paysage est une expérience onirique. On ne regarde avec une passion esthétique que les paysages qu'on a d'abord vus en rêve », a écrit Gaston

Bachelard⁽¹⁾. C'est une façon de dire que l'exercice de la fonction imaginative est fondamental. L'imagination est à l'origine de toutes les inventions, que ce soit dans le domaine de l'art, celui des sciences ou de la technique, ou qu'il s'agisse tout simplement de ces multiples petites inventions que nous devons faire pour résoudre un problème qui nous est posé, dans le cadre de notre profession ou dans le cadre de notre vie quotidienne.

« *On rêve avant de contempler* », cela signifie aussi que, pour bien voir, il faut être apte à faire fonctionner son imagination. Or, trop souvent, l'imagination continue à être considérée comme la folle du logis. On veut alors initier immédiatement les enfants au raisonnement rationnel, leur apporter des connaissances bien organisées, leur livrer un savoir constitué. On veut qu'ils *apprennent*, non qu'ils *imaginent*.

Mais qu'est-ce que l'imagination ? C'est la capacité de composer des informations d'origine différente entre elles, pour inventer un comportement, un concept, un objet, une explication. L'exercice de l'imagination permet donc la véritable compréhension des choses et des faits.

Dans *La Lecture comme jeu*⁽²⁾, Michel Picard établit un parallèle entre la lecture et le jeu, tel que le conçoit le psychanalyste Winnicott⁽³⁾. La construction de la personnalité se bâtit à partir de ce que Winnicott appelle l'« *aire transitionnelle* ». L'« *aire transitionnelle* » peut être pensée comme un espace entre la réalité et l'imaginaire, d'où toute règle, toute loi est absente à la naissance. Cet espace-temps est comparable à un jeu sans règles, le *play* en anglais. Dans les premiers temps de la vie, peu à peu, l'espace s'organise autour de règles qui permettent à l'individu de vivre sa vie psychique avec le moins de heurts possible, entre monde réel et univers fictif. C'est le temps du *game*, mis en place à partir de la relation mère/enfant.

Jouer le jeu, si l'on peut dire, suppose de naviguer entre le *play* et le *game*, sans être trop sollicité par l'un ou l'autre pôle : trop de *play*, et l'on est dans le fantasme, trop de *game*, et l'on ne sort pas du réel.

D'après Michel Picard, il en est ainsi dans la lecture : lorsqu'il lit, l'individu sait qu'il est dans l'illusion. Il fait semblant de croire aux situations proposées et il sait qu'il fait semblant. S'il se laisse trop attirer du côté du *play*, il rêve passivement (d'aucuns ont nommé cela le *bovarysme*). À l'inverse, rester rivé au réel revient à lire la fiction comme une lecture d'information. Dans les deux cas, le lecteur est sorti de l'aire transitionnelle. Autant dire que le lecteur de fiction est celui qui, constamment, ajuste sa lecture à la bonne distance. En lisant, il expérimente un vécu

1. Gaston Bachelard, *L'Eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, José Corti, Paris, 1942.

2. Michel Picard, *La Lecture comme jeu*, « Critique », Éditions de Minuit, Paris, 1986.

3. D. W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, « Connaissance de l'inconscient », NRF Gallimard, Paris, 1975.

symbolique, celui des personnages en situation, et cela tout au long de sa vie. Les spécialistes appellent cela « *l'épreuve de réalité ludique* ».

Si cette expérimentation est rendue possible, c'est que la littérature (dont la littérature de jeunesse) est porteuse d'un système de références qui permet à chaque lecteur d'organiser sa fonction psychique avec le vécu et la sensibilité qui lui est propre. Nous montrerons précisément, dans les parties qui suivent, la richesse du système de références dont chaque livre pour enfants est porteur.

Sigmund Freud a raconté, dans un de ses textes, le jeu de la bobine auquel se livrait un jeune enfant. Lançant loin de lui la bobine à laquelle était attaché un fil, l'enfant criait « loin », en allemand. La ramenant vers lui, il criait « ici ». Reprenant cet exemple, Winnicott dit que, dans l'aire transitionnelle, les objets peuvent avoir en même temps statut de réalité et statut symbolique. Le nounours, par exemple, objet transitionnel par excellence, a pour le bébé ce double statut. L'enfant sait que cet objet a une réalité tangible, avec toutes les caractéristiques d'un objet ; mais en même temps, il lui attribue le pouvoir de symboliser autre chose, sa mère, le plus souvent, quand elle n'est pas là. Cette double détermination de l'objet transitionnel permet donc au bébé de découvrir, en même temps, la réalité, et de se fabriquer imaginativement une présence lui permettant de supporter l'absence de l'être cher.

Un livre n'est, à tout prendre, qu'un objet transitionnel un peu plus complexe que le nounours, puisqu'il contient un texte qui signifie quelque chose. Il a cependant la même fonction. « Loin », dans la réalité que l'on évoque à l'occasion de cette lecture ; « ici », dans ses propres fantasmes, désirs ou angoisses que l'on convoque en même temps.

Ouvrir une bibliothèque aux enfants, leur permettre d'accéder à une multitude de livres différents – car tous les enfants sont différents, chacun a ses goûts, ses rêves, ses angoisses, ses savoirs, ses compétences diverses –, c'est encourager leur initiation à l'imagination. C'est les aider à contempler le monde dans toute sa complexité, à favoriser leurs prises de décision existentielles.

Mais il ne suffit pas d'offrir aux enfants cette possibilité d'accès aux livres. En effet, beaucoup d'entre eux ne sont pas accoutumés, dans leur famille, à fréquenter une bibliothèque, ce temple du savoir, comme ils le considéraient alors. Il y a donc toute une activité à mener, de façon à rapprocher les enfants et les livres ; peu importe alors si ce sont les livres qui se déplacent vers les enfants, ou les enfants vers les livres. L'important, c'est qu'ils puissent se rencontrer ; que les enfants soient alors incités à ouvrir les livres, à les feuilleter, à les lire, à aller jusqu'au bout, sans que cela soit une contrainte – car l'expérience prouve que la contrainte détourne plus qu'elle ne rapproche.