

Littérature de jeunesse et lecture littéraire

Anne ARMAND, Groupe d'experts Lettres, IA-IPR de Lettres

Je ne m'interrogerai pas ici sur ce qu'est la littérature de jeunesse (réflexion centrée sur la définition d'un champ littéraire) mais sur le rapport des élèves à cette littérature (réflexion centrée sur les démarches d'apprentissage). D'autre part, je m'intéresserai prioritairement aux lecteurs qui nous posent le plus de problèmes, les collégiens.

Comment s'est faite l'entrée de la littérature de jeunesse dans l'univers du collège ? A partir d'un constat et d'une question : les élèves n'aiment pas lire ce qu'on lit habituellement en classe ; comment leur donner le goût de lire ? En leur proposant d'autres livres. Mais ne risque-t-on d'en venir pas alors à une autre question : ces "autres" livres, proposés dans l'univers scolaire, ne vont-ils pas perdre ce qui faisait leur spécificité ? En devenant des objets scolaires, donc des objets sur lesquels les élèves vont pratiquer des exercices scolaires, vont-ils continuer à donner le goût de lire ?

Pour répondre en partie à cette question, je proposerai trois pistes de réflexion :

1) Assez fréquemment, les professeurs qui souhaitent qu'on lise de la littérature de jeunesse sont aussi ceux qui ont du mal à accepter qu'elle devienne en classe un objet d'activités de lecture. En grossissant le trait, on peut dire que, pour ne pas risquer de transformer la littérature de jeunesse en ce qu'elle n'est pas (un objet scolaire générateur d'ennui) il faudrait éviter de faire réaliser sur des oeuvres de littérature de jeunesse les exercices et les apprentissages de lecture que l'on pratique sur les textes littéraires. Or, si la littérature de jeunesse mérite son nom, c'est-à-dire si elle est une des modalités de la littérature, il me semble difficile d'admettre qu'elle ne soit pas objet d'activités scolaires. J'interrogerai donc dans un premier temps la tension entre lecture cursive (ou lecture "naturelle") d'une oeuvre de littérature de jeunesse et lecture littéraire d'une oeuvre de littérature de jeunesse.

2) J'en viendrai à une deuxième question, née de la première : pourquoi ai-je naturellement envie d'associer lecture littéraire et littérature de jeunesse ? Parce qu'elle est, me semble-t-il, un lieu privilégié d'apprentissage de cette lecture, à la fois en termes de procédures et de réflexion sur les valeurs. Je me demanderai donc quels usages spécifiques de la littérature de jeunesse on peut envisager dans le cadre des apprentissages visés au collège, voire au lycée, en matière de lecture longue.

3) Se pose alors une troisième question, qu'il faut oser poser : est-ce que tous les ouvrages de littérature de jeunesse répondent à ces apprentissages ? On peut tenter de définir, de labéliser et d'évaluer la littérature de jeunesse selon bien d'autres entrées : je retiendrai celles des apprentissages pour montrer que toute oeuvre reconnue comme appartenant à la littérature de jeunesse n'a pas nécessairement d'emblée sa place, ou la même place que d'autres, dans l'univers de la classe.

Lecture littéraire et littérature de jeunesse

Pour expliquer ce qui sous-tend ma réflexion, je renvoie à un article d'Annie Rouxel, "Qu'est-ce que la lecture littéraire ?"¹, dans lequel elle définit la lecture littéraire demandée à l'école. Partant des habitudes de lecture référentielle ou purement émotive des collégiens et lycéens, A. Rouxel écrit qu'ils "doivent (...) progressivement apprendre à (les) dépasser pour accéder à une véritable lecture littéraire". Cette lecture littéraire, A. Rouxel après Yves Reuter² rappelle qu'elle n'est pas liée au texte lu ; on peut lire littérairement un texte non littéraire et lire non littérairement un texte littéraire.

La lecture littéraire est donc une posture de lecture particulière qui se distingue essentiellement par trois caractéristiques : lenteur du régime de lecture, distanciation et recherche du plaisir esthétique.

- *Lenteur* : c'est une lecture attentive à la forme, qui explore l'implicite et fait jouer la polysémie. Elle implique la relecture, et demande au lecteur un double parcours qui permet de passer d'une lecture heuristique où s'effectue une première saisie du texte à une lecture herméneutique dans laquelle les éléments perçus jouent entre eux et prennent sens³.
- *Distance* : au contraire de la lecture fusionnelle naturellement pratiquée (je lis les aventures d'un héros auquel je m'assimile, j'éprouve les sentiments qu'éprouvent les personnages du livre), la lecture littéraire implique une posture distancée par rapport au texte, surtout si elle est pratiquée en classe : réalisée dans un espace public et non dans l'intimité, la lecture littéraire est inséparable d'une visée cognitive et institutionnelle. A. Rouxel souligne ainsi la difficulté de vouloir qu'un élève dise "comment il travaille le texte, comment le texte travaille en lui" surtout si la dimension évaluative de la lecture en classe ajoute ses contraintes à la situation publique de l'exercice.
- *Plaisir* : C'est de ce mouvement même que naît le plaisir esthétique, par métamorphose du plaisir premier - jamais oublié - en un plaisir second, d'ordre esthétique.

Si j'engage la réflexion sur la lecture littéraire, c'est que naturellement les professeurs associent littérature de jeunesse et lecture cursive. Or je pense qu'il est intéressant de pratiquer une lecture littéraire de la littérature de jeunesse.

Je voudrais d'abord lever une ambiguïté : les nouveaux programmes, en introduisant en 1995 la littérature de jeunesse dans l'univers scolaire, ne l'ont pas cantonnée dans un type d'activité donné. Je rappelle cette citation :

"Comme en 6e, on reconnaît à l'intérieur du contexte scolaire la légitimité des diverses pratiques de la lecture, parce qu'elles permettent d'élargir concrètement l'accès à une plus grande diversité de textes, mais aussi parce qu'elles sensibilisent l'élève-lecteur à ce qu'il fait en lisant. Trois pratiques essentielles de lecture sont mises en œuvre au cours du cycle :

- la lecture cursive (ouvrages documentaires simples, œuvres littéraires et notamment littérature pour la jeunesse) ;

¹ Article à paraître au printemps 2001 dans *Profession : enseignant de Français* (Hachette, coordination A. Boissinot, A. Armand, J. Jordy)

² Colloque de Louvain-la-Neuve en mai 1995.

³ Voir M. Riffaterre, *L'illusion référentielle*, 1982.

- l'étude de textes intégraux (récits littéraires courts, littérature pour la jeunesse, œuvres théâtrales) ;
- l'étude analytique d'extraits en contexte (passages d'œuvres littéraires plus longues et plus complexes)".

(Document d'accompagnement du cycle central)

Il n'y a donc pas à associer systématiquement littérature de jeunesse et lecture cursive, entendue comme une lecture extérieure à la classe, sur laquelle on pratique le moins d'exercices possible pour préserver la lecture plaisir (assimilation avec la lecture personnelle). Il me semble en effet que réconcilier les élèves et la lecture ne peut pas être la seule fonction de la lecture de littérature de jeunesse, même si cet objectif est éminemment recevable ; mais une médiathèque, une association, un défi lecture pourraient tout à fait poursuivre cet objectif, qui ne suffit pourtant pas pour l'école : à l'école, on apprend quelque chose.

Or il m'arrive souvent de noter, dans la rédaction des projets pédagogiques annuels que je rencontre, que les professeurs précisent les objectifs qu'ils visent pour une séquence sur le texte théâtral, sur la lettre, sur la critique sociale du XVIII^{ème} siècle, alors que la présentation d'une séquence consacrée à une oeuvre de littérature de jeunesse ne donne souvent aucune précision de ce type. Un exemple parmi d'autres, rencontré l'an dernier dans le même collège, chez deux professeurs travaillant sur le même support :

Projet 1 - Séquence "Lire le roman policier"

texte support : *Le Chien de Baskerville*

Objectifs : comprendre l'enjeu du décor dans la création du suspens et analyser la création d'un personnage : à quoi sert Watson ?

Projet 2 - Séquence Lire la littérature de jeunesse : *Le Chien des Baskerville* (aucun autre commentaire)

Quand j'interroge des professeurs sur les raisons qui les conduisent à choisir un titre de littérature de jeunesse, ils me répondent le plus souvent qu'il choisissent une oeuvre plutôt qu'une autre parce que "ça marche", que les élèves aiment ... Et si justement on en profitait pour leur faire lire seuls ce qui "marche" et qu'ils aiment afin de travailler avec eux des oeuvres de littérature de jeunesse qui résistent un peu ? A contrario, une séquence consacrée à une oeuvre de littérature de jeunesse peut tout à fait permettre de viser des objectifs d'apprentissage précis, et même les plus précis en matière d'initiation à la lecture longue, à condition que l'oeuvre retenue convainque les élèves de l'intérêt et du plaisir d'une lecture lente, distanciée, d'une relecture et d'une réflexion collective sur le livre. Cela est possible si l'oeuvre plaît d'une part (c'est pourquoi il faut puiser dans la littérature de jeunesse), et si d'autre part elle résiste juste assez pour ne pas "marcher" sans intervention du professeur.

On s'aperçoit alors que la lecture qui plaît n'est peut-être pas la lecture facile, qui "marche" toute seule, mais celle qui permet aux élèves de se découvrir lecteurs en classe parce qu'ils prennent conscience qu'ils apprennent à lire et à interroger leurs lectures.

Apprentissage des procédures de lecture et réflexion sur les valeurs

Un exemple éclairera mon propos. Les inspecteurs de la voie professionnelle, qui nous renseignent le mieux sur les lectures de l'âge difficile, m'ont fait connaître un livre, *No pasaran, le jeu*, que les élèves de B.E.P. apprécient parce qu'en leur proposant cette lecture on ne les prend pas pour ce qu'ils ne sont pas (des amateurs d'histoire pour enfants, qui finissent toujours bien, qui ne disent rien de leur univers), et parce que, d'autre part, la lecture en est juste assez exigeante pour qu'ils comprennent l'intérêt de la relecture en classe. Il s'agit d'une oeuvre littéraire en ce sens qu'elle est polysémique, qu'elle offre des résistances, pose de vraies questions, et permet des apprentissages en matière de lecture longue.

No pasaran, le jeu,

Christian Lehmann, Médium, 1999 (École des Loisirs 96)

Présentation:

Pas d'autre indication de littérature de jeunesse que la police de caractère adoptée (223 pages mais très aérée). Une Quatrième de couverture alléchante pour un jeune lecteur, "Passeport pour l'enfer" dans laquelle on retient d'abord le thème des jeux vidéo. La référence à la guerre d'Espagne contenue dans le titre se découvre au cours de la lecture, tardivement même, et permet un axe de relecture. Une dédicace à Didier Daeninckx ouvre une piste possible de lectures de cet auteur pour les élèves qui auront apprécié le livre.

Analyse :

- La situation scolaire des trois héros (Thierry, Éric, Andréas) est plausible ; leur identité est construite au fur et à mesure du récit, la vérité de chaque personnage apparaissant à la fin puisque le récit relève du genre initiatique (une épreuve - "passeport pour l'enfer" - fait mûrir deux des garçons, qui se séparent du troisième, révélé pour ce qu'il est en vérité).

- Les personnages secondaires répondent à des fonctions narratives et descriptives : le vieux vendeur qui déclenche l'histoire par sa réflexion ("ça ne finira donc jamais !"), les différentes figures parentales (toutes assez catastrophiques) qui expliquent certains traits de leurs enfants et concourent à peindre leur univers quotidien.

- L'univers de référence, celui des jeux vidéo, donne un cadre très réaliste au récit, qui joue pourtant sur le registre fantastique ; l'univers peu à peu découvert, celui de la guerre, fait accomplir au lecteur le chemin inverse, du fantastique ludique ou réalisme le plus noir.

- Le récit actualise des connaissances historiques sur différentes guerres, et a pour toile de fond la guerre contemporaine de Bosnie. Les questions auxquelles se trouvent confrontés les trois héros sont graves (l'engagement, la mémoire, la perception juste de l'actualité, les préjugés, le jugement moral et politique), la fin du récit ouvre sur un possible menaçant, sans que la construction du récit (donc le mode de lecture imposé aux élèves) perde de sa légèreté et de sa souplesse.

- Enfin, cette lecture est l'occasion d'une réflexion, d'un débat, car l'au delà du récit, c'est notre actualité bien réelle.

Ce livre joue d'abord sur l'empathie, la fusion : les héros sont des adolescents passionnés de jeux vidéo, qui vivent leur scolarité, leur vie familiale, leur vie relationnelle comme la plupart de nos élèves. Donc les élèves le liront d'abord pour connaître l'histoire, et elle le mérite. Mais ce livre est en même temps une remarquable occasion de faire découvrir les plaisirs de la relecture et de la distanciation pour répondre aux questions que pose d'elle-même la lecture, par exemple :

- comment comprendre la naissance, le développement et la fin de la relation amoureuse entre Éric et Éléna ? Pourquoi, par exemple, Éric peut-il admettre qu'Éléna aime son frère aîné plutôt que lui ? Tous les éléments de réponse sont à construire dans une relecture.

- comment un auteur dessine-t-il un personnage ? Andréas apparaît d'abord comme un des trois héros, puis se distingue des deux autres. A quel moment la relecture laisse-t-elle percevoir leur affrontement final ? Qu'est-ce qui justifie littérairement cet affrontement ?

- qu'est-ce que la réalité, qu'est-ce que la fiction ? Les moments où les héros vivent des épisodes de guerres bien réelles relèvent-ils du documentaire ou de la fiction ? Pourquoi pourraient-ils figurer dans un livre d'histoire ? Que pourrait-on apprendre en cours histoire à travers une oeuvre de fiction ?

- quel est le genre du texte ? Est-ce un roman policier ? un roman fantastique ? un roman historique ? un roman d'apprentissage ? Pourquoi la dédicace à Didier Daenincks ? Sur quel modèle le récit est-il construit ?

A côté des apprentissages de lecture longue, une telle lecture réalise aussi dans la classe la fonction première sans doute de la littérature, permettre de lire le monde pour apprendre à se situer soi-même dans l'espace, dans le temps, dans l'univers des sentiments et des idées. Nous savons bien, nous qui sommes lecteurs de littérature, que cette lecture du monde s'apprend dans des oeuvres d'aujourd'hui comme dans celles du passé, s'inscrivant dans un univers de référence réaliste, connu, comme dans un univers imaginaire, exotique, mettant en scène des personnages qui nous touchent autant par ce qu'ils ont en commun avec nous que par leur étrangeté ... Mais nos élèves, qui ne sont pas encore des lecteurs de littérature, ont besoin de rencontrer, grâce à nous, des oeuvres qui serviront de passage entre leurs lectures spontanées et celles que nous leur souhaitons.

Les oeuvres de littérature de jeunesse présentent l'intérêt spécifique de pouvoir répondre aux attentes des lecteurs qui désirent retrouver leur univers dans ce qu'ils lisent. S'il existe dans ce champ littéraire des récits historiques, des récits fantastiques, des récits d'enfance (ce que l'on trouve également dans la littérature "classique" que l'on réserve aux jeunes lecteurs), il y a surtout des récits écrits aujourd'hui, qui rendent compte des préoccupations de nos élèves et non de celles que nous avons eues il y a vingt ans : les nouvelles relations familiales, la violence, le chômage, la sexualité, la ville, l'école, la confrontation quotidienne avec les autres cultures, les autres religions, l'identité dans laquelle les jeunes d'aujourd'hui se reconnaissent, voilà tout ce que l'on peut lire dans des ouvrages contemporains de littérature de jeunesse et qu'on ne lit pas de la même façon dans une littérature plus traditionnellement valorisée en classe. Pour que nos élèves comprennent l'intérêt de la relecture et prennent goût à la réflexion sur ce qui a été lu, les livres qu'on leur propose doivent permettre cette interrogation sur les valeurs de la société contemporaine qui est une des missions de l'école. La littérature de jeunesse offre à cet égard de très grandes richesses.

Quels livres de littérature de jeunesse pour quels apprentissages de lecture longue ?

La question n'est donc pas à mes yeux de savoir si tel livre appartient à la littérature classique ou à la littérature de jeunesse (James Oliver Curwood, Quentin Durward, Jules Verne ...) ⁴; mais, sachant qu'on doit en même temps apprendre aux élèves à lire de façon lente et distanciée pour découvrir le plaisir esthétique de la relecture et à lire de façon rapide, naturelle, en jouant sur l'empathie, sur l'assimilation, sur la fusion, on ne peut pas confondre ces objectifs sur un même support.

Ainsi, on peut en Sixième faire réaliser des apprentissages de lecture longue sur des romans de littérature de jeunesse étudiés en oeuvre intégrale, comme dans l'exemple suivant.

Le voeu du paon,

Jean-Côme Noguès,

Folio Junior édition spéciale (1987, édition utilisée 1993 Gallimard)

Présentation:

- Un personnage qui n'a pas de nom (le grillot) et qui n'a pas de parents saura qui est son père et prendra son nom : c'est la structure traditionnelle des récits du Moyen Age.

- Situé en 1204, tout ce que j'ai relevé touchant le contexte socio-politique (arrière fond cathare en particulier) semble globalement cohérent. Si certains détails semblent un peu grossis (par exemple, l'arrogance du seigneur, p. 17, en référence au statut des jongleurs en Occitanie), ils sont toujours nécessaires dans la construction de l'ensemble (en contrepoint, accueils sympathiques du jongleur p. 33 et 50).

Apprentissages possibles :

- Chapitre 1 : travail sur les indices de temps (arrière plan et premier plan dans le récit, et strates dans l'arrière plan). Réflexion sur la fonction des descriptions au présent (p. 26-27) dans un récit au passé. Jeux sur les voix du narrateur et des villageois à propos des personnages de la sorcière et du Grillot.

- La construction du récit permet de travailler sur l'ouverture et la fermeture du roman (chapitres 1 et 2, découverte par le lecteur de l'enfant sans nom qui attend Jordi le jongleur / chapitre 11, mort de Jordi et "naissance" du nouveau jongleur enfin nommé).

- Elle permet également d'observer la dynamique du récit

• chapitres 3, 4, 5 : rencontre avec le monde, rencontre avec les Cathares, affrontement avec le surveillant des serfs dans la forêt, rencontre avec un seigneur fou mais qui accueille le jongleur ;

⁴ "Relève de la littérature de jeunesse tout ce qui, collections, séries, ouvrages, se publie comme tel, par la présentation qui en est faite, l'enveloppe donnée (format, jaquette, illustration) et l'appareil critique qui l'accompagne au besoin (dossier original, questionnaire, jeux ...)". Cette définition proposée par R. Le Loch ("La littérature de jeunesse", article à paraître au printemps 2001 dans *Profession : enseignant de Français* (Hachette, coordination A. Boissinot, A. Armand, J. Jordy) s'applique très bien à *No pasaran, le jeu* : le livre ne porte aucune mention de littérature de jeunesse, mais son éditeur (Médium, École des Loisirs) et sa typographie (choix d'une police qui rend la page aérée et fait paraître long - 223 pages - un roman qui en fait n'est pas long à lire) le destinent bien à de jeunes lecteurs. Mais cette définition pose le problème de livres authentifiés comme "littérature de jeunesse" et qui pourtant ne me semblent pas relever de ce champ. Par exemple, *La dernière corrida*, Vincent de Swarte (Pocket Junior 1999). Pourquoi ce livre appartient-il à la littérature de jeunesse ? A cause de la longueur du récit (c'est un petit livre) ? de l'âge du héros (Pavel a dix sept ans) ? Le roman raconte la rencontre entre un jeune homme et un écrivain fini, atteint par la maladie. Le jeune homme découvre le passé de l'écrivain, se met à l'écrire. La fille de la femme que le vieil homme a aimée, et qui a épousé à sa place un torero, est elle-même torero ; le père de la jeune femme est mort tué par un taureau, le vieil écrivain meurt lui aussi pendant la corrida ... Il s'agit d'une sorte de roman des origines, évoquant la naissance d'une vocation littéraire. Pourquoi ce roman est-il catalogué dans la littérature de jeunesse, si ce n'est à cause du rapport entre l'âge du lecteur potentiel et l'âge du personnage ? On trouve dans la même série Pocket Junior *Racket au collège*, de Jo Pestum, ce qui ne propose guère de repères éditoriaux aux lecteurs.

- chapitre 6 : élément déclencheur, mission confiée par les Bonshommes à Jordi ;
- chapitres 7 et 8 : élucidation du titre : fête au château de Sire Bérard, jonglerie, amitié, voeu du paon ;
- chapitres 9 et 10 : les épreuves (la neige, la caverne, le combat à mort avec l'ours).

Il s'agit d'un roman initiatique, situé dans un univers non idyllique, permettant la confrontation avec des figures humaines polysémiques, dont une lecture "lente" et "distanciée" permet de rendre compte.

Mais certains livres de littérature de jeunesse ne permettent pas à mon avis de tels apprentissages. Je voudrais en faire rapidement la démonstration sur deux livres fort proches, *L'affaire Caius* et *Le messenger d'Athènes* : je pense qu'il est intéressant d'étudier en oeuvre intégrale *L'affaire Caius* et qu'on n'a pas intérêt à étudier *Le messenger d'Athènes*, pourtant tous deux en vogue auprès des professeurs qui estiment, à juste raison, que les deux ouvrages "marchent", tous deux s'adressant à un public de même âge, et relevant du même genre de récit. Ce qui différencie à mes yeux ces deux romans, c'est leur qualité d'objet littéraire dans l'univers scolaire : polysémie, résistance, complexité, qualité de l'écriture du récit.

Le messenger d'Athènes,
Odile Weulerse, Poche Junior, 1995

Le récit juxtapose de façon linéaire les différents épisodes, traités rapidement, avec certains apports documentaires sans fonction narrative (par exemple, à Delphes, la rencontre avec le béotien venu interroger sur son mariage : même si la valeur documentaire du détail n'est pas contestable, cette rencontre est inutile à l'économie du récit, le personnage ne réapparaît pas ; il est dommage de risquer d'apprendre à des élèves qu'un personnage ne sert à rien. Par exemple encore, à la limite du réalisme, il est vrai que les grecs mettaient des pièces de monnaie dans leur bouche, mais quand on note tout ce que le héros paye à Delphes, sachant qu'il a longtemps nagé avant, on reste perplexe sur le réalisme du détail.

Quels apprentissages de lecture ? y a-t-il des portraits ? des descriptions ? des anticipations et des retours en arrière ? des raisons d'étudier les dialogues pour en dégager un point particulier de fonctionnement ? Comment vouloir faire parler de tel épisode (les retrouvailles escamotées entre Timoklès et Chrysilla, p. 130, alors que la séparation du frère et de la soeur pouvait justifier une scène un tant soit peu chargée d'émotion, émotion qui se serait traduite littérairement par tel ou tel effet d'écriture observable ...) ? Comment passer sur telle ou telle invraisemblance (Pourquoi Tanagra ne réagit-elle pas quand Aiaccès fait prendre chez elle la peau de l'ours, p. 136, alors qu'on a évoqué sa jalousie juste avant, p. 133 ? Pourquoi Aiaccès, tyran de la région, chasse-t-il seul, et de nuit, si ce n'est pour justifier sa rencontre avec Chrysilla ? Et que dire d'un aigle qui vole la nuit, p. 135 ? Et comment Kallias, qui est grec, s'entretient-il avec des Perses ??)

Car la question est bien là : certes, faire lire *Le Messenger d'Athènes*, "ça marche". Mais dans quel but le faire lire ? Si c'est simplement parce que les élèves l'aiment, autant le faire lire à la maison, sans présence du professeur ni des autres élèves. Si le choix d'un livre de littérature de jeunesse cherche à répondre au goût de jeunes lecteurs mais aussi à des finalités d'apprentissage de lecture longue, alors ce n'est pas la même chose de faire lire *Le messenger d'Athènes*, qui à mon avis n'en permet guère, si ce n'est suivre le déroulement linéaire d'une histoire réduite à une trame minimale, et de faire lire *L'affaire Caius*, qui, cette fois, en permet de réels, tout en répondant en gros au même goût d'un lectorat jeune.

L'affaire Caius,

Henry Winterfeld, 1953, Poche Jeunesse, 1996 (Gai savoir)

Le récit est construit sur le mode du récit policier (une enquête à mener, un mystère, assez complexe, éclairci à la fin).

Les détails documentaires sont justifiés par l'économie du récit (p. 88, lors de la recherche sur l'identité de celui qui a dénoncé Rufus, réflexion sur l'impossibilité que ce soit un esclave pour des raisons sociales ; p. 98 : la chaîne en or, insigne des officiers supérieurs, se révélera être un indice ensuite).

Les personnages existent, en particulier le groupe des enfants se différencie au fur et à mesure du récit.

Le récit est cohérent : le rôle et les interventions des adultes sont vraisemblables, le rythme est plaisant même pour un lecteur adulte, l'énigme et le suspens sont de qualité. Le lecteur a les moyens de raisonner sur l'énigme, d'en comprendre la solution s'il repère les indices disséminés dans le récit (pourquoi Rufus est-il rentré mouillé chez lui, par exemple ?).

La construction du récit fait appel à des sommaires, à un récit, par un des personnages, d'événements passés. On peut faire réaliser des apprentissages sur la cohérence d'un récit.

Il me semble donc que la véritable question posée par la littérature de jeunesse aux enseignants est celle des postures de lecture que ces ouvrages nécessitent ou dont ils permettent l'apprentissage, lecture littéraire et lecture cursive⁵. On peut lire cursivement des oeuvres littéraires classiques et étudier comme oeuvre intégrale des oeuvres de littérature de jeunesse. Ce n'est pas là l'affirmation d'un principe à défendre ; il s'agit à mes yeux d'une réflexion, et donc d'un choix d'ordre didactique :

- Quel livre vais-je choisir pour que mes élèves apprennent à lire de façon littéraire un texte long ?
Perspective : apprendre à lire littérairement (pour lire ensuite littérairement des oeuvres littéraires).

- Quel livre vais-je choisir pour que mes élèves soient de plus en plus autonomes dans leurs lectures cursives ?
Perspective : donner le goût de lire cursivement des oeuvres de littérature de jeunesse (pour lire ensuite cursivement des oeuvres littéraires).

⁵ L'association entre littérature de jeunesse et lecture cursive peut d'ailleurs se révéler piégeante. Par exemple, *La Bibliothécaire*, de Gudule (Poche jeunesse Senior, 1995) peut-il être lu en lecture cursive ? Ne nécessite-t-il pas une lecture littéraire parce qu'il repose sur une problématique littéraire (jeux d'intertextualité avec *Alice au pays des merveilles*, *Poils de Carotte*, Rimbaud, *Les Misérables*, *Le Petit Prince*) et une connivence littéraire avec le lecteur ? Malgré son format, son inscription dans la catégorie "Poche jeunesse Senior", c'est un livre littéraire à lire littérairement en classe. Cette remarque révèle une difficulté : si un élève choisit ce livre pour le lire chez lui, "naturellement", cursivement, attiré par l'édition, la mise en page, voire le nom de l'auteur, ne risque-t-il pas de faire l'expérience douloureuse d'une lecture impossible à mener à bien ? D'où le risque d'être détourné de la lecture ...