

Rapports entre la littérature de jeunesse et la littérature

“ Littérature et littérature de jeunesse à l'école, au travers des textes officiels ”

Christian Poslaniec (INRP et Université du Maine)

À parcourir l'ensemble des textes officiels concernant la lecture, le français et la littérature, on se rend compte que le législateur, dont les préoccupations sont prioritairement éducatives, se pose sans cesse trois questions et tente, souvent avec difficulté, d'y répondre :

1. À quoi sert la littérature?
2. Comment faire étudier la littérature?
3. Quels textes littéraires proposer aux jeunes?

Naturellement, une quatrième question se profile, en filigrane, derrière les trois autres : qu'est-ce que la littérature? Elle n'est jamais posée comme telle, mais se pose parfois implicitement à propos des représentations que se fait le législateur des textes littéraires.

Or, même si la question n'est jamais posée explicitement, elle paraît littéralement piéger les textes officiels puisque c'est une question sans réponse rigoureuse possible. En effet, comme l'écrit Jonathan Culler en 1989, dans un article intitulé “ La littérarité ”, paru dans le gros ouvrage *Théorie littéraire*, au PUF :

“ malgré le caractère apparemment central de cette question pour les études littéraires, on doit avouer que nous ne sommes pas arrivés à une définition satisfaisante de la littérarité (...), nous n'avons pas trouvé le critère distinctif et suffisant susceptible de la définir ”.

On peut donc comprendre les difficultés du législateur face à la nécessité d'initier les enfants à la littérature, sans être en mesure de définir ce concept, puisque les théoriciens de la littérature n'y parviennent pas.

À quoi sert la littérature?

La littérature sert à un apprentissage intellectuel et moral

Dans une circulaire de 1890 destinée aux écoles normales, qui parle des “ *pages immortelles de notre littérature* ” son rôle était défini comme un “ *apprentissage intellectuel et moral* ”.

La même année, dans une circulaire relative à l'enseignement du français dans les lycées, on recommande de mettre entre les mains des élèves des “ *anthologies bien faites* ” pour “ *nourrir leurs esprits d'idées claires et justes, leurs cœurs de sentiments purs et généreux* ”.

On trouve le même type de formulation, avec des variantes, dans les Instructions de 1902 pour le secondaire, celles de de 1924 pour le lycée où l'explication des textes français a pour finalité “ *la formation du goût* ” et “ *l'affermissement du jugement moral de nos jeunes gens* ”. Dans les Instructions de 1925 pour le secondaire, les élèves sont invités à exercer “ *leur intelligence* ” et à “ *tirer une conclusion morale* ” de la lecture des textes littéraires. Une Instruction de 1953 affirme que seule l'étude des grands écrivains est une méthode fructueuse pour “ *la formation de la conscience morale et du goût* ”.

Violaine Houdart, dans un article intitulé : “ Des discours officiels aux copies d'élèves : les valeurs dans l'enseignement du français depuis 1880 ”, paru dans *Le français aujourd'hui* n° 110, titré “ La littérature et les valeurs ” (juin 1995), écrit :

“ Depuis 1880 et jusque dans les années soixante, l'affirmation du rôle éminemment formateur sur le plan intellectuel, moral et esthétique (le vrai, le bon, et le beau) de l'enseignement de la littérature est en effet un leitmotiv et une constante des discours officiels ”.

Une nouvelle finalité, pour la littérature, va alors apparaître progressivement : elle sert à cultiver les élèves.

La littérature sert à la culture

Pendant une vingtaine d'années, encore, l'ancienne finalité de la littérature, et la nouvelle vont coexister, avant que l'initiation culturelle l'emporte sur l'apprentissage intellectuel et moral.

En 1977, une circulaire pour les collèges donne comme objectif aux professeurs *“ l'initiation à une culture accordée à la société de notre temps ”*. Les *“ œuvres d'auteurs ”* y contribuent, *“ qui offrent une grande variété de vues sur des situations psychologiques et sociales dans lesquelles le jeune lecteur découvre des réalités qu'il n'a pu encore que pressentir ”*. Il n'empêche qu'on y retrouve la prégnance des IO précédentes : *“ Toute lecture de qualité est un enrichissement intellectuel, affectif, esthétique et moral ”*.

Dans les IO de 1985 pour les collèges, les élèves doivent être *“ initiés à la lecture des œuvres littéraires ”*, cela fait partie de la *“ culture ”*, qui forme *“ l'esprit et le jugement ”*.

En réalité, ce qui se joue dans ce changement de paradigme, c'est la façon de situer la littérature par rapport à la langue.

Langue et littérature

Dès les premières Instructions pour l'école laïque, gratuite et obligatoire, le français avait une double finalité : l'étude de la langue et l'accès à la littérature. Il s'agissait d'obtenir que tous les enfants parlent la même langue et connaissent la même littérature patrimoniale. Cette double finalité du français était d'autant plus cohérente que la langue qu'on cherchait à enseigner aux élèves était celle de la littérature. Avec pour objectif ultime un apprentissage intellectuel et moral des élèves. Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, n'est-ce pas? Et vice-versa.

Par exemple, dans les IO de 1938, on trouve cette formulation : *“ La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément ”*. Et ces IO poursuivent, à propos de la langue française qu'il faut enseigner aux enfants : *“ Cependant, le milieu familial résiste à cette action de l'école ”*.

Or suite aux progrès de la linguistique, tout au long du dernier siècle, on tend à distinguer de plus en plus langue et littérature. Les IO de 1972 pour l'école élémentaire qui, suite aux travaux de la commission Rouchette, s'efforcent de redéfinir l'enseignement du français à l'école, soulignent le problème :

“ Ne nous dissimulons pas la distance qui sépare le langage naturel de l'enfant entrant à l'école et celui dont on veut qu'elle l'accoutume à se servir. Mais gardons-nous aussi de l'exagérer (...). Entre le langage que l'enfant parle en cour de récréation -spontané, mais en même temps rudimentaire et tributaire étroitement de l'intonation, du cri, de la mimique- et le langage des livres, privé de ces auxiliaires, il faut des transitions ”.

Et les IO de février 2002 pour l'école primaire reprennent : *“ En français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante ”*.

Autrement dit, la cohérence antérieure entre langue et littérature est presque rompue. Il faut donc trouver une nouvelle cohérence, qui passe précisément par le concept de culture. Et c'est par le recours à la théorie linguistique et littéraire que cette nouvelle cohérence va être trouvée.

En 1996 (pour la 6e), 97 (pour le cycle central), 98 (pour la 3e), de nouvelles IO redéfinissent l'enseignement du français au collège. Le concept réunificateur est celui de *“ discours ”*, et cela nécessite de redéfinir également la finalité du français. En 1985 les IO pour les collèges commençaient par : *“ L'enseignement du français a pour premier objectif de rendre les élèves capables de s'exprimer avec correction et clarté dans la langue d'aujourd'hui, oralement et par écrit ”*. Dix ans après : *“ L'enseignement du français au collège a pour finalités de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable ”*. *“ S'exprimer clairement ”* n'est plus qu'une partie de *“ la maîtrise des formes fondamentales du discours ”*, et l'accès à une *“ culture commune ”* en fait partie également. Plus claire encore, cette phrase, qui rompt le discours séculaire : *“ Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours ”*. Précédemment, c'était une langue commune qui devait cimenter, en quelque sorte, la nation; dorénavant, c'est une culture commune.

Les Instructions de l'année suivante le précisent davantage, puisqu'il s'agit de fournir aux élèves *“ les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de leur identité individuelle et sociale ”*. Ce qui leur permettra également *“ d'enrichir leur imaginaire, et de s'initier à la compréhension des formes symboliques ”*. Qui plus est, objectif fort ambitieux, *“ la lecture au collège doit permettre aux élèves d'accéder au plaisir du texte ”*.

On en arrive enfin aux IO de février 2002 pour l'école primaire. Là encore, langue et littérature sont réunifiés dans le cadre commun de la culture puisque *“ langue française et éducation littéraire et humaine (...) constituent les bases d'une culture solide que les autres grands domaines viennent*

enrichir”. Et que si “*la maîtrise du langage et de la langue française*” constitue une “*priorité absolue*”, il est précisé que “*la maîtrise du langage et de la langue française est (...) inséparable de l’acquisition des multiples facettes d’une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques*”.

Toutefois, un petit adjectif, dans une phrase, modifie profondément cette notion de culture, par rapport aux Instructions antérieures. Il est dit, à propos des albums pour la jeunesse, à utiliser dès l’école maternelle, que c’est là “*l’occasion d’une première rencontre avec l’un des constituants importants d’une culture littéraire **vivante***”. Nous verrons, par la suite, que ces IO sont particulièrement innovantes parce qu’elles prennent pleinement en compte la culture littéraire d’aujourd’hui.

Comment faire étudier la littérature?

Les méthodes d’étude de la littérature recommandées par les textes officiels sont perméables aux théories littéraires qui se sont succédées. On sait que, globalement, on s’est d’abord tourné vers l’auteur, allant jusqu’à chercher dans sa biographie des éléments explicatifs de son œuvre. D’où la sempiternelle question qui hante encore nos mémoires : “*Qu’a voulu dire l’auteur?*”. Au milieu du XXe siècle, les théoriciens de la littérature ont éliminé l’auteur, pour se préoccuper du texte nu, en quelque sorte, en particulier les structuralistes. Enfin, dans les trente dernières années, les diverses théories de la réception se sont tournées vers le lecteur, en lui donnant le statut d’interprète de l’œuvre, voire de co-énonciateur.

Je ne citerai que quelques exemples, pour ne pas alourdir mon propos.

En 1866, le Plan d’études et programmes de l’enseignement secondaire spécial, c’est-à-dire sans latin, définit ainsi le rôle de l’enseignant pour l’étude des textes littéraires : “*il s’attache à montrer la méthode de composition suivie par l’auteur, l’idée principale, les idées accessoires, (...) enfin, il fait ressortir l’ordre suivi par l’auteur dans le développement de son sujet*”.

Dans les IO de 1938, l’approche recommandée consiste, comme précédemment, à reconstituer “*les idées, les sentiments, les intentions qui animaient l’auteur*”. Toutefois, une notion nouvelle y apparaît, qui annonce déjà la méthode consistant à interpréter le texte plutôt que le comprendre. En effet, le professeur doit donner “*une place privilégiée aux textes littéraires, car leur forme est toujours significative et ils permettent des interprétations multiples qui n’ont cessé de se renouveler au cours de l’histoire*”. Cependant, l’un des moyens proposés est de faire en sorte que les textes soient replacés “*dans l’histoire et l’histoire littéraire*”, ce qui limite la portée de cette innovation.

En 1996, dans les IO pour le collège, on se tourne vers le texte, indépendamment de son auteur, puisqu’il s’agit alors de “*comprendre la cohérence propre au récit*”.

Dès lors, les différentes instructions vont recommander l’étude des diverses instances et structures de la littérature. J’y reviendrai dans la partie consacrée à la définition de la littérature.

En revanche, la notion d’interprétation n’apparaît que dans les IO de février 2002 pour l’école primaire : “*Le sens d’un texte littéraire n’est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l’intervention personnelle du lecteur*”. Et, par conséquent, “*les diverses interprétations peuvent être comparées*”.

Quels textes proposer aux jeunes?

Longtemps, on a assimilé textes littéraires et textes classiques. Rappelez-vous vos manuels, quand vous étiez enfants. On y trouvait les mêmes auteurs, piliers de l’enseignement littéraire, que dans le “*Plan d’études et programmes de l’enseignement secondaire spécial*” de 1866 : Montaigne, Malherbe, Corneille, Molière, Racine, La Fontaine, etc. Au fil des temps, on en a retiré quelques-uns (Froissart et Commines, par exemple), on a ajouté quelques auteurs reconnus du XIXe puis du XXe siècle (Baudelaire et Camus, par exemple), mais l’approche des œuvres n’a pas changé fondamentalement.

Toutefois, une préoccupation se fait jour, peu à peu : proposer aux élèves des textes qui leur soient accessibles. Apparemment, remplacer les œuvres les plus anciennes par de plus récentes ne suffit pas. Cette préoccupation s’exprime ainsi, dans les IO de 1938 :

“*Ce qui importe, c’est de commencer par les textes les plus accessibles aux enfants et les plus propres à les intéresser, c’est-à-dire par des morceaux concrets, pittoresques, de caractère descriptif ou narratif*”.

Et le législateur reconnaît que “ *c’est sans doute chez les écrivains du XIXe siècle et du XXe siècle qu’on trouve le plus de pages répondant à cette exigence* ”.

Ce n’est que dans le troisième quart du XXe siècle qu’on commence à proposer, sans le dire, des titres publiés dans des collections pour la jeunesse.

Dans les IO de 1972 pour l’école élémentaire (annulant toutes les IO antérieures), “ *la littérature et la presse enfantines* ” sont cités, encore est-ce dans la partie portant sur les motivations de l’enfant. Mais poser le problème en termes de motivation explicite les données. L’enfant, disent les IO de 1972, “ *lit de lui-même* ”, pour “ *s’informer ou se divertir* ”. Cependant, “ *Pauvres de contenu ou trop difficiles à comprendre, la phrase, le texte détournent du désir de lire* ”. Or il semble bien que la littérature enfantine ne soit pas considérée comme riche de contenu bien que facile à comprendre. Ne pouvant trancher, le législateur s’appuie donc sur une enquête de l’INRDP qui précisait que les enfants “ *préfèrent ce qui est amusant, tonifiant* ”, les récits “ *où l’amitié, la sympathie, la générosité, la solidarité jouent un grand rôle, les livres riches en aventures qui donnent des informations vraies ou vraisemblables* ”. C’est dans ce contexte que les IO poursuivent : “ *Ces indications peuvent aider à faire le tri qui s’impose dans la littérature et dans la presse enfantines* ”.

En fait, cela revient, sans le dire, à différencier lecture de livres et lecture de la littérature.

Dans les IO de 1985 pour les collèges, la littérature de jeunesse n’est même pas citée, mais on y précise : “ *Les textes étudiés en classe sont à la portée des élèves, adaptés à leurs capacités et à leurs besoins, accessibles par leur longueur et leur contenu* ”. Toutefois, dans la liste des œuvres recommandées pour les 6e/5e, on trouve de nombreux titres écrits spécifiquement pour des enfants, ou qui n’existent plus depuis longtemps que dans des collections pour la jeunesse : *Contes de Perrault, Lettres de mon moulin*, trois romans de Jules Verne, *Sept dialogues de bêtes, Le petit prince, Les contes du chat perché, L’enfant et la rivière, Vendredi ou la vie sauvage*, etc. Et même pour les 4e/3e, on trouve *Alice au pays des merveilles* et *La mare au diable*.

Ce n’est qu’à partir de 1990 que la littérature de jeunesse est pleinement prise en compte. D’abord à l’école primaire où, suite au *Rapport Migeon* de 1989, une série de plans lecture est initiée, et se poursuit tout au long de la décennie, jusqu’au nouveau plan pour les arts et la culture à l’école.

Ensuite au collège, où les IO de 1996, 97 et 98 prévoient trois listes d’accompagnement d’œuvres pour la jeunesse, qui seront effectivement réalisées et diffusées. Cependant, ces livres pour la jeunesse ne sont pas pour autant assimilés à de la littérature puisque, dans le programme pour le cycle central, en 1997, on recommande “ *l’approche diversifiée des textes, notamment littéraires* ”, et que ces lectures diversifiées se répartissent en trois catégories : “ *littérature pour la jeunesse, textes littéraires, textes documentaires* ”. Et cette partition reprend la distinction des IO de 1972 pour le primaire, entre lecture et littérature, car “ *la lecture cursive d’ouvrages empruntés à la littérature pour la jeunesse* ” illustre les objectifs du cycle en lecture.

En revanche, dans les IO de février 2002 pour le primaire, la littérature de jeunesse est sans conteste considérée comme faisant partie de la littérature. Plusieurs passages affirment que la littérature de jeunesse constitue “ *la première culture littéraire* ” de l’enfant, et dans l’introduction au *Document d’application des programmes* centré sur la littérature au cycle 3, il est dit clairement :

“ *La littérature adressée à l’enfance ne s’est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n’ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n’ont pas non plus la même expérience de la langue* ”.

Qu’est-ce que la littérature ?

Naturellement, dans aucun texte officiel on ne trouvera de définition précise de la littérature. En fait, initialement, la question ne se posait même pas. La littérature est une sorte d’héritage qu’on prend tel quel, sans s’interroger. Et quand on commence à douter, on ne s’interroge pas sur la définition de la littérature, mais sur l’accessibilité des textes considérés comme littéraires, comme je l’ai montré plus haut.

La littérature c’est ce qui est manifestement beau

Les Instructions de 1909 disent que l’explication française “ *peut inspirer le sentiment des beautés littéraires* ”. La notion de beauté est déjà présente dans les instructions antérieures, mais cette formule-ci paraît bien contournée. Qu’est-ce qu’un sentiment des beautés littéraires ? Et comment peut-on l’inspirer ?

C'est en scrutant les Instructions de 1923, qui s'adressent à l'ensemble du système scolaire, qu'on trouve les réponses à ces questions.

D'abord, ces instructions reconstituent l'itinéraire de l'enfant. En section enfantine (avant six ans), l'enfant *" n'a pas besoin d'autre livre que du syllabaire "*. Puis, *" Au cours préparatoire, l'enfant prend possession de l'instrument sans lequel il ne pourrait acquérir aucune autre connaissance scolaire : il apprend à lire "*. L'enfant doit savoir lire en entrant au cours élémentaire, à 7 ans. Et ces Instructions précisent :

" À l'école primaire, l'enseignement de la lecture sert à deux fins. Il met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils -l'autre étant l'écriture- indispensables à toute éducation scolaire. Il lui donne le moyen de s'initier à la connaissance de la langue et de la littérature françaises ".

Mais ce n'est qu'au cours supérieur (entre 11 et 13 ans) que la

" leçon de lecture (...) va devenir une modeste leçon de littérature. Les explications données à l'enfant ne porteront pas seulement sur le sens, elles devront tendre à faire sentir la beauté des morceaux. Très simplement, l'instituteur éveillera le sens littéraire, fera discerner les différences qui existent entre les expressions choisies par de grands écrivains et celles qui viendraient à l'esprit d'auteurs sans style. Très simplement, il suscitera l'émotion esthétique, sans théories abstraites, sans expressions tirées du vieux jargon de la rhétorique, par un simple appel au goût virtuel d'enfants dont les impressions sont naïves et dont le jugement n'a pas été déformé ".

En 1923, les choses étaient donc claires : ce qui caractérise la littérature, c'est la beauté. Ce qui crée la beauté, c'est le style. Et les enfants peuvent le percevoir par une sorte d'instinct qui reste à éduquer, le " sens littéraire ", qui est aussi un " goût virtuel "!

Et puisque le législateur sait de quoi il parle, il peut affirmer, à propos de la récitation : *" À tous les cours, il est recommandé de ne choisir pour les confier à la mémoire des enfants, que des morceaux d'une indiscutable valeur "*. Et, plus loin : *" Au cours supérieur (...) l'exercice de récitation doit prendre un caractère littéraire, et c'est à nos grands classiques que le programme nouveau prescrit de faire appel "*.

On pouvait se demander comment reconnaître ces morceaux d'une " indiscutable valeur ", ce style qui provoque spontanément l'émotion esthétique. Il n'y a plus de doute : ce sont nos " grands classiques " qui en sont les auteurs. Autrement dit, la littérature, c'est ce qu'on considère comme la littérature!

Révélant les limites des instructions de 1923, en ce qui concerne la valeur littéraire, celles de 1938 s'efforcent de la préciser ainsi :

" Chez les bons écrivains , la pensée ou le sentiment ne font qu'un avec la forme, et les groupes de mots que la voix réunit et découpe dans le texte correspondent aux divers éléments de la pensée ".

Étrange conception, qui ne clarifie guère les données. Et qui rappelle le discours de réception à l'Académie française de Buffon, en 1753 :

" (...) le style n'est que l'ordre et le mouvement qu'on met dans ses pensées. Si on les enchaîne étroitement, si on les serre, le style devient ferme, nerveux et concis; si on les laisse se succéder lentement, et ne se joindre qu'à la faveur des mots, quelque élégants qu'ils soient, le style sera diffus, lâche et traînant ".

L'édition de Buffon que j'ai utilisée a été publiée en 1886, par Hachette. Le texte de Buffon y est commenté par un agrégé des classes supérieures des lettres, malheureusement anonyme. À propos du texte que je viens de citer, il commente :

" Définition excellente, en ce qu'elle démontre la vanité de ce préjugé grossier et tout matérialiste, qui fait consister le style dans les mots, en ce qu'elle anéantit cette distinction funeste que certains rhéteurs établissent entre le fond et la forme, la pensée et le style : cette distinction entre deux choses réellement inséparables a pour résultat de faire croire aux jeunes gens que la beauté du style peut corriger ce que la pensée a de commun ou défectueux ".

Ce disant, notre anonyme agrégé tombait d'ailleurs dans le travers qu'il dénonçait, distinguant la pensée et le style! Ce qu'il faut en retenir, cependant, et cela vaut tout autant pour les Instructions de 1938, c'est le lien établi entre la pensée de l'auteur et la valeur littéraire du texte, pourvu que le style soit également au rendez-vous. On comprend mieux, alors, pourquoi on a pu si longtemps considérer la littérature comme une occasion d'apprentissage intellectuel et moral.

J'ai déjà dit que les IO de 1972 posaient avec acuité la question des textes accessibles aux élèves, dans la partie portant sur les motivations. Or cette partie s'achève par la recommandation de faire aux élèves une lecture hebdomadaire, et "*l'œuvre*" doit être choisie selon les critères du document de l'INRDP. On ne précise pas, cette fois, si l'œuvre en question doit aussi faire partie des classiques. Mais on conclut :

" si le maître a le dessein de la mettre en valeur avec simplicité et enthousiasme, la lecture hebdomadaire engendre chez les enfants le besoin d'autres lectures et de lectures personnelles, elle contribue au développement de leur sensibilité, à la formation de leur goût et même à l'éveil de leur sens littéraire ".

Cela paraît magique! Non seulement cette pratique donne le goût de lire aux jeunes, mais elle permet de réaliser aussi ce que préconisaient les Instructions de 1923 : éveiller leur sens littéraire. Mais avec une nuance d'importance : cette fois, l'éveil littéraire est lié aux motivations à lire de l'enfant, comme s'il en était une conséquence, et ne dépendait pas tant de la valeur reconnue des œuvres proposées, comme en 1923.

C'est donc bien en se tournant vers ce qui peut intéresser les jeunes, en cherchant à les motiver, que le législateur commence à modifier sa représentation de la littérature, non en s'interrogeant sur sa définition.

La littérature, c'est un ensemble de formes spécifiques

Dès lors, ce que les textes officiels mettent en évidence, ce sont les instances, les structures caractéristiques de la littérature. Et la véritable rupture conceptuelle se manifeste dans les IO pour le collège de 1996 à 98. Certes, on y recommande de "*prendre en compte la dimension esthétique*" "*pour les textes littéraires*", sans préciser comment, ni donner les moyens de distinguer "*textes littéraires*" et "*textes narratifs*", opposés aux "*textes argumentatifs*". Mais en même temps des approches spécifiques sont proposées : "*auteur, narrateur, personnage, structure fondamentale du récit*".

Pour les trois cycles, on indique la notion de "*genre du texte*", et pour la 3e, il est précisé : "*autobiographie, mémoires, poésie, roman, nouvelle, théâtre*".

Pour le cycle central et la 3e, on propose aussi d'étudier "*la notion de point de vue, indissociable de celle d'énonciation*".

"*L'étude de l'implicite*" est recommandée dans le cycle central, et "*les formes du discours*" en 3e.

Autrement dit, faute de pouvoir définir la littérature, on propose des contenus qui paraissent lui être spécifiques.

Toutefois c'est dans les IO de février 2002 pour l'école primaire qu'on trouve ce qui ressemble le plus à une définition de la littérature.

La littérature, c'est l'intersection de multiples réseaux

"*L'essentiel*", disent ces IO, "*est que l'enfant découvre qu'une œuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées*".

Du coup cela justifie que la traditionnelle distinction entre littérature et littérature de jeunesse soit abolie, dans ces IO. Une œuvre au croisement de ces multiples réseaux ou horizons d'interprétation appartient à la littérature, quel que soit son destinataire.

Plus explicite encore, ce passage :

" Les auteurs de la littérature de jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. C'est dire qu'on ne comprend véritablement un livre, serait-ce un simple album, sans retrouver ces relations subtiles qui font d'une œuvre une œuvre littéraire ".

Ces IO proposent donc des activités intertextuelles ou ressortissant à la littérature comparée, comme *“ rapprocher des personnages ou des types de personnages ”*, *“ explorer des thèmes ”*, *“ retrouver des illustrateurs ou des auteurs ”*. Prennent aussi en compte la compétence du lecteur à élaborer un *“ horizon d’attente ”* à partir des indices paratextuels et de sa propre *“ encyclopédie ”*, ce qui se traduit par : *“ faire des hypothèses sur le contenu possible d’un nouvel album ”*.

Mais également ce qui ressortit à l’implicite de l’œuvre. Les IO pour le collège l’évoquaient seulement. Ici, on propose d’engager les élèves, dès le cycle 2, *“ à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée (la compréhension des lacunes d’un message suppose que l’on dispose des connaissances permettant de les retrouver). Cela implique de la part de l’enseignant un questionnement précis sur l’implicite ”*.

Ce qui ressortit à l’articulation texte/images : *“ un subtil échange entre textes et images ”*.

L’objectif général de ces IO, dans le domaine de la lecture et de la littérature, est le suivant :

“ L’enfant doit apprendre à passer de compréhensions ponctuelles et lacunaires à des compréhensions qui prennent en compte tous les aspects du texte en même temps que les savoirs antérieurement accumulés. Cela relève d’un effort et d’une exigence qui ne vont pas de soi. C’est en explicitant avec eux tout le procédé que les enseignants peuvent amener leurs élèves à prendre à leur compte les diverses facettes du processus et de son contrôle ”.

Et, plus pragmatique, le Document d’application des programmes consacré à la littérature au cycle 3 précise :

“ À l’école primaire, la littérature est simplement considérée comme un ensemble de textes, dont la qualité littéraire ne fait aucun doute [Là-dessus, on le sait, le ministère s’en est remis à une commission d’experts] et que l’on s’approprie en les lisant. Cette lecture doit être suffisamment approfondie pour que l’élève garde la mémoire de ce qu’il a lu et puisse en faire une référence de ses lectures ultérieures. Si l’explication n’est pas au programme de l’école primaire, une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives est possible et nécessaire. Dès l’école maternelle, l’enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu’on lui lit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate, a fortiori au cycle 3. L’interprétation prend, le plus souvent, la forme d’un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d’une ou plusieurs œuvre(s) ”.

Comme on le constate, le législateur de 2002 n’a pas abandonné les grands objectifs des premières Instructions officielles, il les a simplement recadrées dans un ensemble cohérent de réseaux mettant l’œuvre littéraire en intersections multiples. Et c’était sans doute la seule façon de prendre en compte la complexité de la notion de littérature, qu’on a découverte progressivement.

Pour ce faire, il a fallu peu à peu abandonner les représentations qui sous-tendaient les précédentes instructions : la littérature assimilée au patrimoine, l’esthétique considérée comme une valeur morale, la langue ou la culture réduites à un simple procédé de cohésion sociale, et le texte littéraire comme un ensemble clos que tout le monde doit comprendre de la même façon.