

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE
ET LA CONSTRUCTION DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT

ODILE TRIOREAU

Conférence à « L'école à l'hôpital »

18 octobre 2012

C'est un très vaste et très passionnant sujet que nous ne pourrions pas traiter ici de manière exhaustive. Il touche à plusieurs grandes questions :

- * d'une part, la littérature de jeunesse et ce qu'elle représente pour nous aujourd'hui,
- et, d'autre part, une expérience dont, tous comptes faits, on parle assez peu : la lecture et cette expérience intérieure pour l'individu, pour l'enfant lecteur. Il ne s'agit pas de l'apprentissage de la lecture et des polémiques qui entourent les différentes manières de l'enseigner, avec les angoisses formulées autour de l'illettrisme et de la baisse, constatée ou non, de la lecture. Non, il va s'agir de s'arrêter un moment sur une autre question, celle de la construction de soi.

Le titre même de la conférence suppose que pratiquer la littérature de jeunesse est une expérience positive puisqu'il s'agit de « construction » et non de « destruction » et de construction d'un être humain.

Poser cette question est, en soi, très caractéristique de notre époque.

Le terme même de « littérature de jeunesse » est une expression assez récente.

Pendant des siècles, il n'y a aucun terme spécifique pour désigner ce que lisent les enfants ... quand ils savent lire (c'est-à-dire une très petite frange de la population).

Et puis, au tout début du XIX^e siècle, quelques libraires-éditeurs emploient le terme de « librairie d'éducation » pour désigner tous les écrits à destination de la jeunesse.

Vers le milieu du siècle, la production de livres pour les enfants devient visible et va apparaître une nouvelle expression : les « livres d'enfants », ce qui amènera, par la suite, à un glissement vers la « littérature enfantine » dans la seconde moitié du XIX^e siècle.

Les mots ont leur importance : on passe d'un objet, « le livre », à un genre, la « littérature ».

Cette dénomination va rester en usage très longtemps, pratiquement jusqu'au début des années 1980, où l'on voit apparaître l'expression : « littérature d'enfance et de jeunesse » qui va s'élargir à la petite enfance (l'âge où on ne lit pas encore seul) et l'adolescence.

Il faut souligner aussi l'une des caractéristiques de cette littérature. Si elle est destinée aux enfants, les auteurs, les « prescripteurs », les critiques... sont des adultes, eux-mêmes, qui sont, au moins à notre époque, d'anciens petits lecteurs.

Si, de nos jours, la place de la littérature de jeunesse ne fait plus question (elle est même entrée très officiellement dans les programmes de l'école primaire à partir de 2002), il n'en a pas toujours été ainsi, loin de là.

D'abord tout à fait passée sous silence, elle a été longtemps considérée comme une activité purement de loisirs, voire éventuellement nocive. Lire, c'était perdre son temps ou, pire, s'égarer dans des rêveries dangereuses, incontrôlables et inquiétantes.

D'où la volonté des adultes-éducateurs du XIX^e siècle de contrôler à la fois la production de ces écrits (livres et revues) et leur utilisation.

Vers le milieu du siècle d'ailleurs, on va glisser doucement du contrôle à l'utilisation. On se rend compte que les enfants qui savent lire (et ils vont être de plus en plus nombreux après 1833 et GUIZOT), aiment lire au moins certains écrits qui les touchent. Donc va germer l'idée de pouvoir continuer à utiliser ces objets dans un but éducatif. Quantité de romans, complètement oubliés de nos jours (Zulma CARRAUD, Julie GOURAUD, Victorine MONNIOT et bien d'autres) vont être publiés dans le seul but d'être le miroir des enfants bien élevés, surtout de la petite fille bien élevée.

Seuls subsistent de nos jours les ouvrages qui proposent autre chose, une autre expérience de la vie qui échappe à ces stéréotypes répétés (les romans de la Comtesse de SEGUR sous le Second Empire, COLLODI et son *Pinocchio* en 1881-1882, Hector MALOT et *Sans Famille*, Louisa May ALCOTT et *Les quatre filles du Docteur March* etc...).

Avec ces ouvrages très éducatifs oubliés de nos jours car reflétant une conception de l'enfance tellement éloignée de celle de notre société, apparaît quand même l'idée d'une « construction » possible de l'enfant, les livres pouvant en être un support appréciable, parmi d'autres.

Nous allons laisser de côté cette culture du XIX^e siècle, très éloignée de la nôtre actuellement, au moins par l'esprit, sinon dans le temps (trois, quatre générations ?) Que lisaient les grands-parents de nos grands-parents ? Et savaient-ils même lire ?

Revenons à aujourd'hui .

Le développement des travaux sur la psychologie de l'enfant et surtout leur vulgarisation à partir de la fin des années 60 dans les familles et dans les milieux éducatifs a mis en lumière que l'enfance n'était pas « un long fleuve tranquille », que l'enfant éprouvait des angoisses qu'il devait affronter pour grandir, qu'il se posait très tôt des questions essentielles sur la vie et sur l'existence.

C'est dans ce contexte-là que la littérature de jeunesse a changé de statut : elle est passée de simple distraction (elle faisait partie de ce que l'on a appelé la « paralittérature ») à

une reconnaissance de littérature à part entière, avec la question sous-jacente pour les parents, enseignants, bibliothécaires...est-ce que ce livre peut aider à « faire grandir » l'enfant ?

La question de l'éducation de l'enfant, très prescriptive (selon le modèle du XIX^e siècle) ou très permissive (autour de 1968), pour osciller de l'un à l'autre modèle, est toujours au centre des préoccupations sociales et familiales. Et la littérature de jeunesse n'y échappe pas.

N'oublions pas que la loi de 1949 sur la presse des jeunes et celle de 1958 sur l'édition de livres pour la jeunesse sont toujours en vigueur, en interdisant toute publication présentant « *sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous les actes qualifiés crimes ou délits de nature à démoraliser l'enfance et la jeunesse* ».

Donc, il s'agit quand même d'une littérature très contrôlée.

Il nous faut réfléchir sur **l'acte de lire**, surtout à une époque où chacun doit construire sa propre identité et ceci bien plus que par le passé. Jusqu'à une époque assez récente, l'identité découlait en grande partie de sa lignée d'appartenance, familiale, religieuse. Et si la lecture intervenait dans l'éducation, c'était surtout dans un but de reproduction du même. Actuellement, les cadres et les repères symboliques issus de la tradition se sont progressivement dissous : chacun doit construire son propre sens de l'expérience et du monde qui l'entoure.

C'est dans ce contexte que la littérature de jeunesse a un rôle à jouer dans la construction de soi et l'ouverture à l'autre.

Si, de tous temps, les hommes ont éprouvé le besoin de mettre en récits leurs expériences et de transmettre des histoires pendant longtemps sous forme orale, c'est que le recours aux mots, au langage, est fondamental pour l'être humain. Être capable de nommer ce que l'on vit, c'est ne plus se laisser dominer par ses émotions, par ses pulsions. C'est ne plus se sentir être un bouchon flotter sur l'eau, c'est avoir aussi la possibilité de donner du sens à son existence et, au moins en partie, de pouvoir la changer.

Pour un enfant, accéder au langage, d'abord oral, puis écrit, c'est accéder à son humanité et pouvoir être progressivement capable de renoncer à être le jeu de ses pulsions.

Pour dire les choses simplement, grandir, pour un enfant, c'est pouvoir être soi au milieu des autres.

Si l'on reprend la définition qu'en donne Claude HALMOS, dans son ouvrage *Grandir. Les étapes de la construction de l'enfant. Le rôle des parents* (Fayard, 2009, p. 11) :

« Grandir, ce n'est pas seulement devenir une personne « grande », c'est devenir « une grande personne 'civilisée' ». C'est-à-dire un être dont l'état atteste qu'il a pu, au cours de son développement, déployer pleinement les potentialités que lui octroyait sa condition d'humain : penser, parler, acquérir des connaissances, éprouver des émotions, faire preuve de sensibilité à l'égard de ses semblables (et notamment de leur souffrance), nouer des relations, aimer. Un être capable d'accepter les lois humaines et de s'y soumettre pour vivre en harmonie aussi bien avec lui-même qu'avec les autres. »

C'est un long chemin, qui n'a rien de simple et le petit humain a besoin, pour l'accomplir, de supports à sa construction psychique.

Pour le tout-petit, c'est le travail des parents – ou de ceux qui sont à leur place, de façon durable ou ponctuelle – de permettre à l'enfant d'avoir accès à un espace de plus en plus vaste de manière sécurisée. La sécurisation se fait de manière réelle, bien sûr, en écartant les objets trop dangereux, mais aussi de manière symbolique à travers la parole d'une personne qui est pour l'enfant la **Sécurité** même – souvent la mère ou le père, qui en parlant des situations que l'enfant peut ressentir comme dangereuses, vont faire que l'espace sécurisé va petit à petit s'élargir. Le monde extérieur va s'ouvrir d'une manière qui n'est ni étrangère, ni menaçante pour lui.

Les premiers albums peuvent aider l'enfant, à travers le parent qui les présentent, à expliquer les êtres et les objets qui pourraient être terrifiants pour lui.

Prenons un exemple, l'album très connu de Martin WADDELL : *Tu ne dors pas, petit Ours ?* (L'école des Loisirs, 1988).

Petit Ours a peur du noir et n'arrive pas à s'endormir. Grand Ours va déposer d'abord une petite lanterne, puis des lanternes de plus en plus grosses, mais Petit Ours a toujours peur du noir et n'arrive pas à dormir. Grand Ours le prend alors dans ses bras et l'emmène dehors où il fait si noir, mais il lui montre la lune et les étoiles et Petit Ours s'endort dans ses bras.

L'histoire et les illustrations permettent au petit de vaincre une peur en l'affrontant avec l'adulte qui l'accompagne.

Les premiers albums qui font sens vont permettre à l'enfant, accompagné de l'adulte, de mettre des mots sur ses peurs, sur ses interrogations et offrent aussi à l'adulte, surtout s'il en prend lui aussi du plaisir, des pistes pour mettre les angoisses à distance.

C'est le cas aussi de l'album de Maurice SENDAK (écrit en 1963) et traduit de l'anglais sous le titre *Max et les Maximonstres* (L'école des Loisirs, 1989). Cet album permet à l'enfant de jouer avec son imaginaire, à condition de ne pas en avoir trop peur.

Max a fait des bêtises toute la journée : « *'Monstre' lui dit sa mère. 'Je vais te manger' répondit Max et il se retrouva au lit sans rien avoir mangé du tout* ».

C'est alors qu'une forêt pousse dans la chambre de Max. L'image prend alors de plus en plus de place et envahit progressivement tout l'espace du livre. Max, va au pays des Maximonstres, il en devient leur roi et c'est l'enfant qui met alors ses propres mots sur la fête au pays des Maximonstres. Puis, l'histoire se retourne sur elle-même : Max va renoncer à être roi des Maximonstres :

« Une envie lui vint d'être aimé, d'être aimé terriblement ».

Le texte reprend sa place à côté de l'image : Max se retrouve dans sa chambre où son dîner l'attend « *tout chaud* » !

C'est tout un jeu entre l'inconscient et la réalité consciente qui se déroule dans cet album.

L'enfant, ici avec l'aide de l'adulte, - il pourra plus tard le faire seul – s'approprie les histoires et peut jouer avec le sens.

WINNICOTT a longuement étudié la notion d'espace transitionnel et sa fonction fondamentale dans le développement de l'être humain.

Entre la réalité intérieure et la réalité extérieure, entre le Moi et le Non-Moi, se situe une troisième zone, qui participe des deux, une zone qui ne fait pas partie du corps de l'enfant mais qui n'est pas encore reconnue par lui comme appartenant à la réalité extérieure. C'est là que se situe la place de l'objet transitionnel qui va permettre progressivement les séparations, sans que séparation veuille dire déchirement. C'est ce qui permettra à l'enfant de pouvoir différencier le fantasme de la réalité, l'objet intérieur de l'objet extérieur. Cet objet transitionnel se transformera progressivement, il se prolongera par le jeu (le « play ») qui est un processus éminemment créatif, à mi-chemin entre réalité interne et réalité externe et, plus tard, chez l'adulte dans l'expérience culturelle.

C'est dans cette aire transitionnelle qu'il faut situer l'expérience de la lecture qui trouve sa place dès la petite enfance. C'est là que va surgir la capacité de penser, de se penser

soi existant et de penser le monde extérieur, de se penser soi dans le monde et de penser son monde intérieur.

Des albums donnent des mots et des images pour penser et parler de la solitude et de l'amitié, comme, par exemple, celui d'Anthony BROWNE, *Marcel et Hugo* (traduit de l'anglais, L'Ecole des Loisirs, 1993).

Marcel est un enfant (= petit chimpanzé) solitaire, parfois en proie aux agressions de plus forts que lui, quand il rencontre par hasard Hugo (= gros gorille) qui le protège, jusqu'au jour où Hugo est terrorisé par une petite araignée que Marcel éloigne délicatement, c'est le début d'une grande amitié.

L'enfant fait ici l'expérience que l'amitié n'est pas une affaire de double : l'autre est différent et nous nous complétons.

Autre album, très célèbre, sur l'amitié, la différence, les jeux de ressemblances, la peur de ne plus savoir qui l'on est et le plaisir d'être reconnu : *Petit-Bleu et Petit-Jaune* de Leo LIONNI (L'Ecole des Loisirs, 1989).

Si ces premiers albums permettent d'aider à poser les limites fondamentales qui permettent l'existence, entre soi et l'autre, entre le monde intérieur et le monde extérieur, ils peuvent permettre aussi d'exprimer des sentiments que souvent la pudeur, la trop grande proximité entre l'enfant et son parent rendent plus difficile. En fait, ces livres jouent **le rôle de tiers** dans la relation et permettent l'expression des sentiments. Ils sont écrits et illustrés par d'autres, se présentent sous forme d'un objet séparé. C'est le cas de l'album de Sam Mc BRATNEY, *Devine combien je t'aime* (L'Ecole des Loisirs, 1994).

Il s'agit d'un jeu entre Petit Lièvre Brun et Grand Lièvre Brun, au moment d'aller dormir. Chacun rivalise dans la réponse à la question : « *Devine combien je t'aime ?* » - « *Je t'aime grand comme ça* »... toujours de plus en plus grand jusqu'à ce que Petit Lièvre Brun s'endorme.

La petite (ou grande !) histoire du soir que Papa ou Maman vient lire à la demande du Petit, c'est ce qui permet de terminer la journée, de se séparer sans trop d'angoisse car le sommeil est séparation.

Il faut bien comprendre que la littérature de jeunesse va commencer à pouvoir avoir de l'importance pour l'enfant dans la mesure où elle est présentée par l'adulte. C'est dans une relation avec l'adulte (parent, plus tard enseignant) qu'elle va d'abord jouer un rôle. Elle permet à l'enfant de mettre ses peurs à distance, elle lui permet d'acquérir une permanence dans son sentiment d'exister, en liant le jour et la nuit. C'est quelque chose qui permet de mettre du sens, c'est-à-dire de mettre un peu d'ordre dans le chaos de l'existence.

Cette possibilité d'avoir recours au livre pour que du sens apparaisse va pouvoir subsister la vie durant – avec des aléas – mais les germes sont plantés et vont pouvoir se développer.

Passée la période de la petite enfance, arrive celle de **la grande enfance** que la psychologie contemporaine nous a habitués à appeler « **la période de latence** », entre la fin de la période oedipienne et celle du début de l'adolescence. C'est une période particulièrement riche où, si tout va suffisamment bien dans sa vie, l'enfant va s'ouvrir au monde extérieur, hors de sa famille. Si les différents pays du monde contemporain placent l'âge de l'obligation scolaire autour de six ans, c'est que ce qu'on appelait auparavant « l'âge de raison » introduit une nouvelle étape.

Actuellement, cette période a tendance à se rétrécir, on parle de « pré-ado »...dès l'âge de huit ans, comme si on voulait les précipiter dans l'âge adulte, mais les 6-12 ans sont encore des enfants et c'est pendant cette période que se jouent des évolutions capitales dans leur développement.

Je rattacherais l'utilisation que l'enfant de cet âge va faire du livre et de la littérature de jeunesse à son espace de jeu – le jeu étant à prendre dans son sens large d'espace potentiel de créativité.

Le jeu est une activité structurante pour l'enfant, elle va lui permettre d'organiser le monde qui l'entoure et ses relations avec ce monde. Dans la mesure où il permet le rêve, l'imaginaire, il participe à la fois du Moi et de la réalité, mais il ne renvoie pas à l'enfant la réalité brute, il sert de filtre, il permet petit à petit d'appivoiser cette réalité.

La lecture va permettre d'enrichir cet espace de jeu. Si l'enfant se sent plutôt petit et pas du tout « à la hauteur » du champion ou du héros de la réalité, à défaut d'être « comme » lui, il peut faire « comme si ».

La période de latence est un moment de la vie où l'enfant est disponible pour toutes ces expériences, à condition qu'elles restent dans le jeu. C'est toute sa personnalité qui se construit ainsi. Passé ce moment, l'adolescent, emporté par son tumulte intérieur, n'y sera plus disponible.

L'enfant a envie de grandir, mais ce désir n'est pas la même chose qu'être adolescent et les adultes tout autour ne doivent pas confondre les deux.

Cette période où l'enfant commence à lire par lui-même, donc à pouvoir décider au moins en partie de ce qu'il lit, de ce qui l'intéresse ou non, est une période où les fondations de sa personnalité future se mettent en place.

Le succès d'Harry Potter nous a montré récemment que les enfants aiment lire et que, parfois, ils dévorent les livres qui leur plaisent.

Quand on étudie la littérature de jeunesse, on peut partir de son histoire, de ses liens avec l'éducation scolaire ou avec les bibliothèques, des différentes formes littéraires concernées (romans, albums etc...), mais il peut être aussi très intéressant de réfléchir à partir d'une autre question : quels sont, ou ont été, les livres à succès ? c'est-à-dire ceux que les enfants ont lu ou lisent, parfois passionnément, mais qui ne remportent pas forcément l'approbation des adultes (enseignants ou bibliothécaires).

Passé le temps du soulagement : « Ouf, enfin, il lit » ! vient l'inquiétude « Est-ce de la bonne littérature ? »

Nous allons réfléchir un peu à cette attirance de toutes les décennies, depuis qu'existe une littérature spécifique pour la jeunesse, sur ce phénomène de lecture passionnée pour les Martine, les Caroline, les Club des Cinq, plus récemment la série des « Chair de poule » etc...

Cette réflexion est intéressante car elle met bien en valeur certains phénomènes psychologiques de l'enfant lecteur qui permettent de comprendre ce que recherche l'enfant au point de provoquer chez lui une véritable passion.

L'enfant enrichit sa personnalité par un phénomène psychique que l'on appelle **l'identification**.

Happé par l'histoire (et il est nécessaire qu'il le soit sous peine d'arrêter sa lecture), l'enfant va entrer dans l'histoire en s'identifiant au héros, c'est-à-dire en devenant le héros de manière imaginaire, un peu comme dans le jeu.

Passés les ouvrages ou albums réservés à la petite enfance où les animaux personnifiés tiennent une grande place, la majorité des héros de la littérature de jeunesse sont des enfants ou des adolescents qui sont présentés dans des situations qui correspondent aux expériences de vie des jeunes lecteurs : la famille, l'école, la rue, le quartier, lieu des amitiés fortes et des rivalités.

C'est une des grandes forces du *Club des Cinq* d'avoir présenté un cousinage. N'oublions pas qu'Enid Blyton a été pendant longtemps en huitième position mondiale au niveau des traductions (détrônée depuis peu par J.K. ROWLING).

La construction d'un groupe d'enfants auquel le lecteur peut facilement se joindre est des attraits de ces romans. C'est ce qui fait aussi le succès des *Six Compagnons* de P.J.BONZON, mais aussi dès la fin des années 30 et dans l'après Seconde Guerre Mondiale, de la collection « *Signe de Piste* » (1937) et du roman scout. C'est aussi l'un des atouts de *Harry Potter* avec la tradition des internats en Grande Bretagne.

Donc, il s'agit pour le jeune lecteur, d'entrer dans un groupe d'enfants, de s'identifier soit au héros principal, soit à l'un ou l'autre, en changeant éventuellement au cours de la lecture (c'est le cas du *Club des Cinq* où les réponses des enfants à ce sujet divergent).

Dans cette illusion romanesque, (qui est la même que celle de l'adulte qui lit *Madame Bovary* ou un Thriller actuel), l'enfant a l'impression de ressentir les sensations du héros, de vivre une autre vie, ou plutôt plusieurs autres vies. Il s'agit de « vivre par procuration » d'autres expériences que celles de la réalité du lecteur. C'est la raison pour laquelle il est sans doute préférable que l'enfant puisse avoir accès à des ouvrages différents. Mais la lecture passionnée d'une série peut lui permettre de faire cette expérience de lecteur.

L'enfant fait l'expérience de pouvoir s'échapper par l'imaginaire, avec son personnage, dans une autre réalité de vie que la sienne. C'est sans doute la raison pour laquelle on lit dans les lieux clos (ou les situations d'enfermement) : métro, hôpital, prison etc... ou plus simplement, l'enfermement dans la banalité quotidienne .

On retrouve ici le sens du « jeu », du « playing » tel que WINNICOTT l'a mis en lumière.

L'identification aux personnages peut être basée sur une ressemblance réelle de l'enfant lecteur par rapport au héros du livre, mais aussi sur une ressemblance désirée (j'aimerais être aussi courageux que lui, j'aimerais avoir autant de liberté que lui). La projection et l'introjection sont les deux mécanismes qui constituent le phénomène d'identification.

L'enfant peut aussi, en lisant, prendre conscience de certains traits de sa personnalité dont il n'avait pas vraiment conscience jusque-là, de certains de ses désirs.

On ne fait jamais deux fois la même lecture, deux enfants différents vont s'approprier le livre différemment ; chacun va le faire sien, à partir de ses propres identifications. Il y a un aller-retour complexe entre le livre et le lecteur. Un écrivain ne sera jamais lu comme il a pensé l'être en écrivant.

La littérature (qu'elle soit de jeunesse ou autre) est d'abord une rencontre et, comme dans toute rencontre, il y a de l'intime, du secret, de l'irrationnel.

La lecture va jouer pour l'enfant un rôle fondamental d'ouverture au monde : élargir le monde qui est le sien, dans lequel il se sent en sécurité pour découvrir l'autre. En partant de l'autre familier, aller vers l'autre différent.

On peut remarquer que les livres, qui déclenchent chez les enfants une passion de lecture, sont des livres partagés. C'est le cas des séries qui ont changé un peu selon les époques, allant du *Club des Cinq* connu en France à la fin des années 1950, aux *Chair de Poule* des années 80 et à *Harry Potter* (qui a un statut un peu différent), 1998 pour *Harry Potter à l'école des sorciers*, chez Gallimard.

Ces ouvrages ont ceci de particulier, c'est qu'ils sont partagés par tous à l'intérieur d'une classe d'âge.

On peut, bien sûr, s'échanger des livres, mais le partage ne s'arrête pas là. On peut jouer ensemble à prolonger le thème du livre. Mais surtout ces lectures communes font prendre conscience d'une culture commune, c'est-à-dire de l'existence d'une vie sociale commune. La période de la grande enfance est celle de la découverte des amitiés, c'est la période privilégiée pour l'apprentissage de la vie en société.

Les enfants sont très tôt amenés à être en compétition les uns avec les autres. L'anxiété qui règne dans la société actuelle entraîne un culte de la performance dès l'école maternelle où il faut, non seulement suivre le rythme, mais surtout être en avance sur les autres. A partir de là, la concurrence fait rage.

C'est pourquoi il est capital de pouvoir préserver des espaces qui échappent à la compétition, des lieux où se poser pour découvrir et apprendre le respect de l'autre, dans ses ressemblances et ses différences, la tolérance, la solidarité – bref, les grandes valeurs communes à l'humanité.

La lecture pourrait être l'un de ces lieux-là dans la mesure où la littérature, qu'elle soit pour les adultes ou pour les enfants, offre un espace de pensée sur le monde et la condition humaine en leur donnant du sens.

C'est le rôle des adultes de transmettre ces valeurs aux enfants, en résistant parfois aux pressions ambiantes ; dans le domaine qui est le nôtre aujourd'hui, celui de la littérature de jeunesse, il est de leur devoir d'offrir aux enfants des textes de valeur, riches et complexes qui donnent des pistes de sens.

Les textes anciens ou récents qui prennent en compte les interrogations métaphysiques des enfants, les questions sur l'existence humaine, sont nombreux pour le faire.

Si personne ne leur propose des œuvres auxquelles ils ne peuvent penser tout seuls, les enfants risquent de s'enfermer dans des centres d'intérêt plus limités et plus conformistes, La répétition du même, que ce soient les personnages comme dans les séries, style *Club des Cinq* ou celui d'un imaginaire un peu clos, style *Chair de poule*, a un aspect rassurant : on se sent chez soi dans ce que l'on connaît bien. Ces ouvrages peuvent développer une familiarité avec le texte écrit, c'est aux adultes d'ouvrir la porte vers des univers plus variés, plus complexes où les relations humaines sont plus ambivalentes, où le monde ne se divise plus entre le noir et le blanc, mais où il faut apprendre à discerner et à apprécier toutes les palettes de gris.

Cette quête du sens qui peut se faire à travers la littérature se poursuit à l'adolescence et tout au long de la vie. Mais, là aussi, c'est une expérience d'intimité. Parler de ses lectures, dire ce qu'on a aimé ou détesté, appartient au domaine de l'intime car cela met en lumière ce qu'il en est du sujet et de sa relation à l'autre.

Or, les adolescents sont particulièrement sensibles à l'intrusion. La lecture, si elle s'inscrit dans l'espace extérieur, du social et du partageable, est en même temps une expérience profondément intime, liée à l'affectif, au registre des pulsions et de leur symbolisation.

L'un des enjeux majeurs de l'adolescence est la ré émergence des pulsions. Rencontrer des textes, des mots, des personnages fictifs qui expriment des sensations proches des siennes, permet à l'adolescent de se familiariser avec ses propres expériences, de se rassurer par rapport à ses angoisses et aux questions qu'il se pose à leur sujet. Mais tout cela doit se passer en dehors du regard de l'adulte, en dehors de ce qui est ressenti comme son contrôle sur lui.

Les livres lus à l'adolescence font émerger des pulsions mais, en même temps, les contiennent.

Certains adolescents peuvent ainsi développer comme une certaine phobie de l'émotion et refuser la littérature de fiction pour privilégier des lectures qu'ils ressentent comme plus rationnelles (des documentaires, par exemple), ou préférer des activités qui leur permettent une décharge pulsionnelle plus directe, comme tuer l'adversaire d'un simple clic du jeu vidéo. La lecture passe toujours par le filtre des mots, elle peut donc susciter à l'adolescence refus ou refuge.

Il y a probablement une incompatibilité fondamentale entre la dimension intime de l'activité de lecture qui se développe depuis la petite enfance et la lecture proposée en classe sous le regard du groupe. L'activité psychique qui accompagne lecture personnelle et lecture scolaire n'est pas la même.

Et pourtant c'est bien le rôle et le devoir des adultes (parents et enseignants) d'amener les enfants à une plus grande familiarité avec l'acte de lecture et avec les objets qui sont à leur disposition parmi la littérature de jeunesse, les textes de maintenant et d'hier, d'ici et d'ailleurs qui vont les amener à pouvoir enrichir leur vie.

Les adultes peuvent être des passeurs de lecture ; ils y parviendront à condition de ne pas vouloir tout maîtriser et de permettre à l'enfant, à l'adolescent, de pouvoir se laisser emporter par le flot de la langue, de l'œuvre littéraire et du sens.