

Le terme de scolarisation associé à la littérature de jeunesse aurait placé il y a vingt ans un colloque sur ce thème sous le signe d'un scandale ou du moins du tabou. Mais les luttes entre les professions concurrentes autour de la lecture semblent de vieilles lunes et le présent s'énonce sous le signe d'un consensus, acquis peut-être un peu douloureusement. Les débats passionnels d'antan (bibliothécaires et enseignants !) laissent place à la réflexion et aux recherches universitaires ; le colloque de Metz s'est donc déroulé dans une ambiance généralement distanciée, souvent ironique et bon enfant mais brusquement passionnelle - aux moments les moins prévisibles - comme par un étrange retour du refoulé. Ainsi une thématique non voulue, en quelque sorte inconsciente et reprise par des intervenants différents, a couru tout au long de ces quatre journées : celle du père absent, très présente dans la littérature de jeunesse actuelle. Ces courts moments où l'on sentait revenir comme un parfum des années 70 s'expliquent peut-être par des désirs de légitimation qui n'osent plus s'affirmer comme tels puisque l'institutionnalisation de la littérature de jeunesse semble un acquis au moins théorique ; ils traduisent sans doute aussi les actuels conflits de pouvoir dans des jargons techniques opposés, les sociologues contre les littéraires, les historiens contre les tenants de l'analyse critique des textes... à qui mettra la main sur la littérature de jeunesse ?

On peut néanmoins - en attendant des Actes plus complets et plus explicites - présenter une certaine vision de l'ensemble des communications autour d'une question centrale, voulue par les organisateurs : « la littérature de jeunesse est-elle un objet pédagogique ? » abordée selon trois axes principaux¹ : pourquoi l'école s'empare-t-elle de la littérature de jeunesse aujourd'hui ? Quels objets a-t-elle constitués autrefois et dans le secondaire comme objets littéraires pour la jeunesse ? Que font enfin les lecteurs, par leur pratique, des objets littéraires qu'ils fréquentent ? La première réponse vient des professeurs de français, principalement de ceux qui exercent en IUFM comme formateurs d'enseignants du premier degré. Elle a tendance à se présenter comme un raisonnement fermé, du fait du fonctionnement même de l'objet observé. Prouver que les albums ou les romans pour la jeunesse sont une initiation à la littérature, pièces à l'appui, est un exercice classique auquel se sont excellentement livrées Bernadette Gromer² et Danielle Marcoin. On

1. Ces axes sont dégagés à partir des thèmes que le colloque a successivement abordés : lire et écrire avec la littérature de jeunesse ; approches historiques et institutionnelles ; thèmes et valeurs dans la littérature de jeunesse ; genres dans la littérature de jeunesse ; littérature de jeunesse et médiations culturelles.

2. On peut rappeler que les ouvrages de Bernadette Gromer, écrits en collaboration avec Maryse Weiss, sont les best-sellers actuels des bibliothèques d'IUFM, pour la formation des enseignants du premier degré en français.

ÉCHOS

*La scolarisation de
la littérature de
jeunesse :
enjeux et effets*

*Colloque
international
de Metz
27-28-29-30
septembre 1995*

ÉCHOS

peut ainsi distinguer une « mauvaise » scolarisation de la littérature de jeunesse - celle des fiches de lecture traitant un texte littéraire comme un texte informatif - et une scolarisation légitime, celle de l'initiation à l'esthétique littéraire, brillamment illustrée par Serge Martin autour de la notion d'auteur, peu utilisée à l'école primaire (encore une figure perdue du père ?). Mais repérer les traces de littérarité dans les textes pour la jeunesse revient à la fois à distinguer dans la production entre de « bons » textes et des textes plus médiocres et à affirmer la possibilité d'un travail littéraire avec des enfants jeunes. On suspecte parfois l'objet d'étude de se mettre en quelque sorte à la portée des efforts des pédagogues, en construisant des textes de fiction, illustrés ou non, qui correspondent à des structures narratives particulièrement mises en évidence pour une didactisation plus aisée...

Par ailleurs, il a été souligné un rôle second de cette initiation littéraire à l'école primaire, à savoir la mise à distance du rapport au monde et la médiation des affects. Discours que François de Singly a contesté de façon provocatrice, l'entrée en littérature n'étant pas pour lui, comme le montrent certains résultats d'enquêtes, forcément la meilleure initiation au doute existentiel : on peut avoir une certaine distance critique vis-à-vis des idéologies et n'être pourtant qu'un lecteur médiocre ! À l'inverse, Martine Burgos, à partir de l'expérience du Concours des lycéens, a affirmé que l'une des spécificités de la littérature était d'être une occasion de médiation privilégiée, sans conflit réel entre la fonction pédagogique et la fonction esthétique. Une table ronde sur les valeurs et les normes, ainsi que l'intervention conjuguée de Jean-Marie Privat et de Marie-Christine Vinson ont montré, à partir de l'étude de la représentation du lecteur dans les manuels de lecture, comment le paradigme construit dans les années 80 alliait l'esthétisme au ludique et à l'humanisme, en opposition aux périodes antérieures qui étaient plus centrées sur le didactique, le moralisme et le civisme.

L'entrée de la littérature de jeunesse à l'école aujourd'hui se justifie en tant qu'initiation privilégiée à l'esthétique et en tant qu'ouverture sur le monde culturel. La réflexion historique permet de cerner dans un second temps, et comme dans un mouvement inverse, quels objets l'école constitue comme littérature de jeunesse. Plusieurs communications rendaient compte de ces aspects, dont on pouvait tirer quelques conclusions frappantes :

- la littérature de jeunesse se constitue au XIX^e siècle dans le champ scolaire à travers le succès remarquable de certains textes (le *Télémaque* de Fénelon, les *Fables* de La Fontaine et de Florian, le *catéchisme historique* de l'abbé Fleury et les *Aventures de Robinson*

Crusoe), et ce en raison de la volonté de créer une littérature nationale et de sortir des humanités latines. Les recherches menées par Jean Hébrard autour du *Télémaque* et de son introduction dans des classes de plus en plus jeunes du collège fascinent par ce qu'elles disent de l'histoire de l'édition et des idées. Elles ne disent rien, puisqu'elles sont historiques, du choix de cette curieuse histoire de père absent, à nouveau, qui fait entrer en lecture la France rurale et non alphabétisée...

- par ailleurs l'étude des instructions officielles comme des pratiques enseignantes actuelles (à partir des cahiers de textes soigneusement épluchés³) montre qu'elles donnent à la littérature de jeunesse produite comme telle par les éditeurs une place inexistante, mais constituent comme littérature scolaire des textes émanant du XX^e siècle, essentiellement narratifs, et provenant, pour un certain pourcentage d'entre eux, de la littérature contemporaine légitimée par les prix littéraires et les médias. Ces résultats portent essentiellement sur le collège. On sait par ailleurs que des études comparables sont menées sur les choix de textes pour l'oral de français du baccalauréat. On regrette que des études parallèles ne soient pas menées systématiquement sur l'école primaire. Les travaux d'Anne-Marie Chartier comblent en partie cette lacune, en mettant l'accent sur l'évolution des pratiques de lecture plutôt que sur l'étude des corpus de textes étudiés à l'école primaire à l'heure actuelle.

En marge des pratiques des enseignants, qui désignent donc au fil des décennies un corpus mouvant de textes particulièrement didactisables, il est intéressant d'analyser les raisons du succès pérenne de certains textes comme *Robinson Crusoe*⁴. Les robinsonnades sont des objets pédagogiques particuliers, dont l'enjeu appartient d'abord à l'éducation familiale et qui portent au cours des temps avec une plasticité étonnante toutes les idéologies pour enfin entrer dans l'école. On voit ainsi comment Tournier aurait remporté le gros lot en adaptant son propre Robinson, ce qui renforce le succès propre au thème par celui de l'adaptation littéraire, question chérie par l'école.

Qu'elle soit donc de jeunesse ou non, la littérature est défendue pour elle-même, pour son esthétique. C'est elle qui est recherchée à

3. Recherche passionnante menée par J.M. Fournier, au sein de l'équipe de l'INRP dirigée par B. Veck (*La Culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*. Paris : INRP, 1994). Ces résultats corroborent ceux obtenus par l'équipe de Danielle Manesse sur la littérature enseignée au collège.

4. Intervention de Danielle Marcoin sur ses recherches doctorantes et de Fournier sur Tournier.

ÉCHOS



Robinson Crusoe,
ill. F. Lorioux, Hachette

ÉCHOS

l'aube de l'école, dans des textes qui la revendiquent même s'ils s'adressent au bébé-lecteur, c'est elle qui est visée dans l'adaptation, par les professeurs de français, du corpus classique aux compétences de leurs lecteurs actuels, c'est elle encore qui fonde la légitimité de l'enseignement du français au lycée. La littérature comme valeur s'éloigne en ce sens des lectures du passé qui, à l'école, se voulaient souvent vecteurs de messages informatifs, ouvrant sur d'autres valeurs⁵. On finit par se demander si la littérature de jeunesse ne suit pas les demandes scolaires du temps, se constituant aujourd'hui plus nettement comme objet littéraire sous la pression de l'école, alors qu'elle était, globalement dans sa production, plus idéologique ou documentaire autrefois.

Mais il est toujours facile de rêver un objet selon ses désirs... est-ce le cas de la littérature de jeunesse, qu'elle soit perçue par les bibliothécaires, les enseignants ou par ceux qui la produisent, auteurs et éditeurs ? Une autre réponse pourrait être cherchée du côté du lectorat, des enfants et des jeunes dans leurs parcours de lecture.

Cette voie a été explorée assez systématiquement et Nicole Robine a donné un très instructif panorama de l'ensemble des enquêtes menées sur la lecture des jeunes entre 1954 et 1995, montrant comment les réelles lectures des jeunes ne furent jamais vraiment prises en compte par l'école et comment, hélas, la quantité de leurs lectures baisse définitivement au moment même où les prescripteurs commencent à s'en faire une idée précise : elle conclut en montrant que la scolarisation de la littérature de jeunesse est inséparable de la démocratisation de l'école, s'offrant comme un « miroir de l'école », où se jouent à la fois les impératifs scolaires et les nécessités individuelles d'affirmation de soi.

Cependant, tous ne furent pas aussi positifs dans la réconciliation d'impératifs qui semblent parfois disjoints, pour ne pas dire contradictoires. Le paradoxe bien connu du « nécessaire plaisir » de lire a été fréquemment évoqué au cours du colloque, comme une double injonction qui rend l'enseignant hésitant sur ses pratiques autrefois légitimes d'éducateur et qui trouble l'identité des professionnels, ce qu'ont montré Jean-Marie Privat, Anne-Marie Chartier, Lucie Desailly ou encore Caroline Rives. Ce paradoxe a été bien isolé par Anne-Marie Chartier comme caractéristique d'une période où la

5. Cf. *Le Français Aujourd'hui* n°110, juin 1995, et en particulier l'article de Romain Lancrey-Javal « Les valeurs sûres du baccalauréat », où l'auteur s'interroge sur la prédominance de *Candide*, *Les Fleurs du Mal* et *Dom Juan* à l'épreuve orale du baccalauréat avant la mise en place d'un programme officiel cette année.

crise de l'école et celle de la lecture ont conjointement entraîné chacun sur le terrain de la lutte contre l'illettrisme, cherchant à mettre en œuvre de nouveaux modèles de relation au livre.

Quelques réponses actuelles rompent avec le discours désormais traditionnel de l'alliance école-bibliothèque. Il est intéressant de voir que les BCD et les CDI cultivent leur identité : Lucie Desailly a fait état d'enquêtes diverses sur les activités en CDI et BCD, se situant en écart avec les pratiques de classe et celles des bibliothèques et cherchant essentiellement à développer des activités réflexives chez les jeunes lecteurs, en se rapprochant de leurs besoins et de leurs goûts, mais en relation avec les apprentissages⁶. L'association même des enfants à la constitution du lieu impose une réflexion sur la mise en scène spatiale des savoirs et du champ littéraire. L'accent mis sur cette pédagogie innovante n'a pas toujours été compris par les institutionnels présents, pour lesquels la logique privée (celle de la bibliothèque) devait rester distincte de la logique publique (celle de l'école), sans que s'inventent, dans l'interstice et par les réseaux, des circulations qui rompent avec des oppositions pourtant obsolètes dans la société de communication actuelle.

Le livre de jeunesse lui-même suit des stratégies d'adaptation au lectorat, dans une poursuite parfois désespérée du lecteur, en ces temps de multimédia. Ces questions n'ont été qu'assez légèrement abordées, dans une absence remarquable des éditeurs et producteurs d'ouvrages. Cependant, les efforts vers le lecteur ont été mis à plat pour le documentaire scientifique de manière magistrale par Daniel Jacobi qui montre les enjeux métacognitifs de la vulgarisation scientifique en direction de jeunes enfants. Marceline Laparra a évoqué longuement cette littérature « honteuse » qu'est la réécriture des classiques, adaptations qui constituent aujourd'hui encore une production importante et qui jouent souvent un rôle fondamental dans l'habitué à la lecture longue : légitimes ou illégitimes à l'école (adapter Dumas oui, mais Flaubert !), ces textes sont surtout construits pour permettre d'alléger la charge de mémorisation en particulier dans les introductions, pour la présentation des personnages et de leur environnement. Elles jouent, en marge des cursus, un rôle non négligeable, comparable dans une certaine limite aux séries fictionnelles.

6. Cf. Voir le rôle important joué par la revue *Argos* du CRDP de Créteil, qui dès le numéro 1 propose une typologie des animations en BCD tenant compte des pratiques réflexives des enfants sur leurs propres parcours de lecteurs.

ÉCHOS



Père, à l'école on m'a donné un beau livre.

in *Mes premières lectures*,
par A. Chalamet, Picard et Kaan éditeur
(vers 1890)

ÉCHOS

Il est clair à ce point que la littérature de jeunesse définit dans sa relation à l'école au cours des siècles une spécificité qui s'affirme de période en période différemment. On renverra sur ce point aux études d'Anna-Maria Bernardinis et à sa conclusion : « Pédagogie et littérature sont deux discours sur l'homme et sur sa destinée, discours qui doivent se nourrir réciproquement, mais en gardant chacun son autonomie, comme deux voies parallèles, jamais convergentes⁷. »

Disant tout cela, peut-être a-t-on encore complètement perdu de vue une véritable littérature d'enfance... Pierre-Marie Beade, seul auteur présent en paroles, nous fit l'honneur de dévoiler quelques-uns de ses secrets de création. Et pour quelques instants magiques, le colloque quitta un instant le terrain du didactisable : oui, Pierre-Marie Beade nous l'accordait, la littérature de jeunesse utilise, plus que toute autre encore, le stéréotype et la répétition : mais l'auteur investit le stéréotype afin de lui faire porter son mythe personnel. La rencontre entre le récit mythique et la destinée personnelle serait ainsi propre à la fiction pour la jeunesse. Nous ne pouvons qu'adhérer... et admirer en écriture la réalisation de projets si proches des voix de l'enfance. La littérature de jeunesse est une écriture qui permet de rester jeune, nous dit Pierre-Marie Beade⁸. L'injonction peut-elle toucher ces vénérables institutions que sont l'école... et la critique universitaire, nouvellement en prise de cet objet d'études ?

Hélène Weis

7. « Théories de l'éducation et littérature de jeunesse ». A. M. Bernardinis in *Culture, texte et jeune lecteur*. Presses Universitaires de Nancy, 1993. pp. 272 et 277.

8. Cf. Pierre-Marie Beade : *Le Muet du Roi Salomon et Issa, enfant des sables*. Gallimard (Page blanche).