

Les Chemins de la littérature au cycle 3,
sous la direction de Marie-Luce Gion
CRDP de l'Académie de Créteil, 2003 20 €

Les instructions officielles de 2002 offrent désormais à la littérature de jeunesse, entrée progressivement depuis plus de dix ans à l'école, une place fondamentale au cœur des apprentissages. La chronique que nous poursuivons depuis le début de cette aventure qui lie école et bibliothèque par l'intermédiaire de choix de textes et de pratiques, arrive ainsi à une institutionnalisation de plus en plus familière. Le dernier ouvrage du CRDP de Créteil, publié par une pléiade de professeurs d'IUFM sous la direction de Marie-Luce Gion, se situe explicitement dans la lignée des travaux de Catherine Tauveron, dont nous avons rendu compte l'an passé¹. Rappelons que la didactique des textes littéraires, convoquée pour la littérature de jeunesse à l'école élémentaire, souligne l'importance de l'activité du lecteur dans la construction du sens : à ce titre, la compréhension n'est plus une simple étape sur le chemin de l'interprétation, mais appartient à un cheminement personnel, tissé de liens multiples et complexes entre le texte et son lecteur, fût-il d'ailleurs très jeune². Ce changement de point de vue espère réconcilier la lecture dite « ordinaire », lecture de participation souvent qualifiée de « lecture-plaisir » autrefois, et une lecture herméneutique guidée par la conscience effective des choix narratifs et des effets textuels, une lecture qui ne s'aveugle pas dans un horizon d'attente préconstruit. Le mot-clé, central dans les nouveaux programmes, est celui de réseau, déjà beaucoup utilisé dans la littérature pédagogique antérieure³ : issu des travaux de Genette, plus avant de Bakhtine, il apparaît comme le gage de lectures multiples ouvertes sur l'acquisition de références culturelles propres à construire cette fameuse culture commune et partagée, prémisse d'une lutte efficace contre les inégalités sociales.

Encore fallait-il passer à l'acte et montrer comment faire à de jeunes maîtres qui n'ont pas forcément suivis de cursus littéraires et qui se trouvent souvent fort dépourvus lorsqu'il faut puiser dans la liste officielle de cent quatre-vingts titres recommandés par le Ministère, afin d'y choisir les dix lectures de l'année et de construire autour de ces lectures des activités susceptibles de mener le jeune lecteur à l'autonomie.

Quelques publications, ainsi que des manuels scolaires, cherchent actuellement à répondre à ces nouveaux besoins⁴. Les entrées proposées par l'équipe des enseignants de l'IUFM de Créteil témoignent d'une culture et d'une expérience professionnelles particulièrement riches et variées, offrant de nombreuses pistes de réflexion, à la fois théoriques dans des approches précises d'œuvres analysées en profondeur et pratiques par la proposition de fiches pédagogiques mettant en œuvre de façon détaillée des séquences complètes de littérature.

Le choix des titres est adroit, puisqu'il apprivoise en douceur l'approche littéraire à l'école élémentaire par un panachage habile de textes classiques à plusieurs titres, comme *Le Chat Botté* ou *Pinocchio* et des textes choisis dans la liste en raison de leurs choix narratifs (le *je* dans l'autobiographie et le journal intime par exemple). L'obligatoire passage par les fables, icônes de la lecture scolaire et initiation à un genre, fait pendant à l'entrée conjointe dans l'univers d'un auteur (Michel Morpurgo) et d'un illustrateur (François Place). Les liens entre littérature et théâtre sont explorés dans une série de lectures reliées par le mythe de l'ogre. Un chapitre concernant les vraies/fausses énigmes du policier pour enfant reprend, au cœur de l'ouvrage, les thèmes de la littérarité et de la lecture captive, par un guidage en douceur des jeunes lecteurs piégés par des narrateurs de peu de foi, que l'on s'attache à démasquer. C'est ainsi que chaque choix devient en quelque sorte modélisant pour un travail futur sur d'autres œuvres, d'autres genres, d'autres auteurs, tout en

notes de lectures

représentant avec force certains thèmes et valeurs fondatrices de la littérature de jeunesse : naissance, initiation, relation conflictuelle et dangereuse avec les adultes, acceptation de la croissance et de l'insertion dans la société et plus largement l'humanité, etc.

La grande difficulté soulevée par les nouveaux programmes de façon explicite - car c'est un truisme pour l'école en général - est l'injonction paradoxale d'introduire à l'interprétation littéraire des textes, sans « déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves », en privilégiant des parcours rapides, en évitant les termes techniques et les outils conceptuels inadaptés à cet âge. L'équipe de Créteil nous offre de beaux exemples de parcours pédagogiques qui ne peuvent être suspectés de « scolarisation » excessive. C'est en général l'utilisation habile des ressources de l'édition actuelle pour la jeunesse et en particulier de l'illustration qui permet que l'appui sur les textes ne soit pas alourdi et que les apprentissages nécessaires soient conduits avec un respect de l'appétence du jeune lecteur. Ainsi le conte du « Chat Botté » est-il introduit par des versions contées sur support CD pour lesquelles on envisage un choix critique ; la notion de personnage se construit non de façon abstraite, mais par l'intermédiaire de différents albums où est campé le héros... ce qui permet au passage de travailler l'adjectif ! L'originalité n'est pas recherchée pour elle-même, car on retrouve tout au long de l'ouvrage les activités structurantes indispensables, comme la construction d'un résumé, la connaissance d'un auteur, la mise en lumière du narrateur, ou encore des travaux conduits de façon classique sur les lieux, les personnages ou la chronologie de l'action. Le travail concernant la langue est souvent souligné, les liens avec la production d'écrits servant aussi le travail interprétatif. Le jeu entre les différentes formes d'approche du texte invite ainsi l'enfant lecteur à devenir réellement acteur du sens. À ce titre, la séquence la plus explicite est celle construite à partir de *L'Enfant-océan* de

Jean-Claude Mourlevat : on relève dans le texte tout ce qui concerne la relation au corps, à la voix et au geste pour installer dans le jeu dramatique des possibilités d'interprétation qui vont permettre aux enfants-acteurs de comprendre l'histoire de l'intérieur.

Les auteurs des séquences répondent discrètement à toutes les questions que l'apparition de la liste a fait surgir, qu'elles soient de l'ordre de la simple pratique de classe ou d'ordre didactique. Celle de l'approvisionnement des livres en est une, particulièrement concrète et ordinaire : les auteurs indiquent les sources possibles des bibliothèques, des valises pédagogiques, mais montrent aussi comment on peut s'en tirer... avec un seul exemplaire ! Sans paraître y toucher, ils invitent à échapper aux pièges tendus de la lecture suivie et des fiches de lecture, des questionnaires trop appuyés sur l'explicite, des mauvaises lectures à haute voix et des visites ratées d'écrivain ou d'auteurs... bref, de tous les faux-pas d'une pédagogie qui scolarise lourdement les lectures enfantines. Ils n'oublient pas les sociabilités installées par les pratiques des animations lecture, du cercle de lecture à la mise en œuvre du fameux carnet préconisé par les programmes. Synthétisant ainsi à la fois les approches des bibliothèques et de l'école, ils font feu de tout bois pour convaincre de la faisabilité des nouvelles injonctions ministérielles. Cependant, l'ouvrage s'adresse essentiellement à des enseignants chevronnés qui sauront reconnaître la professionnalité des approches, lire sans difficultés les analyses qui les sous-tendent et ne pas se laisser impressionner par la conjonction d'une érudition universitaire approfondie avec une imagination pédagogique foisonnante⁵. Quant aux bibliothécaires, ils trouveront aussi dans ce type d'ouvrage les raisons d'un vrai partenariat avec le monde enseignant, sur le terrain désormais partagé d'une connaissance approfondie de l'édition pour la jeunesse.

Hélène Weis

1. Catherine Tauveron (dir.) : *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier, 2002 (Pédagogie)

2. *Nous ne nous attarderons pas sur les principes ici, très clairement résumés dans l'introduction de cet ouvrage, convoquant une bibliographie qui devient classique mais qui est ici rappelée avec un grand sérieux par les différents auteurs pour chaque chapitre.*

3. Cf. les travaux de B. Devanne.

4. On pourra bientôt faire un bilan plus exhaustif sur cette question. Soulignons cependant que certaines maisons d'édition n'hésitent pas à publier les titres de la liste officielle, confondus avec d'autres titres librement choisis... et curieusement dépourvus de toute qualité littéraire. On trouve ainsi la collection du Bibliobus chez Hachette qui présente quatre titres pour le prix de deux... et marche tranquillement à contre-courant des injonctions ministérielles concernant la littérature à l'école.

5. Rappelons qu'un premier ouvrage dirigé par Rosine Lartigue : *Vers la lecture littéraire au cycle 3*, avait été publié en 2001 au CRDP de Créteil dans la même collection. Quoiqu'antérieur aux nouveaux programmes, il défrichait le terrain des apprentissages littéraires au moyen de fiches plus accessibles, construites autour des notions de personnages, de narrateur, etc.

La Culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi

Bernard Lahire

La Découverte, 2004

29 €

La sociologie de la culture s'est depuis ses débuts attachée à démontrer et dénoncer les inégalités, et les effets de la légitimité culturelle, en un schéma classique qui pourrait être résumé simplement : dans une société différenciée, la culture légitime et dominante est celle des classes dominantes, la culture dominée celle des classes dominées. Ainsi, au fil des enquêtes statistiques, les constats ne varient pas : les inégalités d'accès à la culture persistent, quelles que soient les discours et les mesures de démocratisation. Par ailleurs, la légitimité n'existe pas sans la croyance en son bien-fondé, qui serait partagée par tous les membres de la société. Enfin, toujours selon la théorie de Pierre Bourdieu développée notamment dans *La Distinction*¹, les individus témoigneraient d'une grande cohérence dans leurs goûts, et les principes d'appréciation ne varieraient pas d'un domaine à un autre.

Si Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, dans *Le Savant et le populaire*², avaient déjà nuancé cette théorie, en dénonçant le légitimisme sous-jacent à l'hypothèse de classes dominées socialement et culturellement, le livre de Bernard Lahire permet, dans le même sens, d'affiner, voire de remettre en cause les conclusions de *La Distinction*. Mais il ne s'agit nullement, à l'inverse, de verser dans une sociologie du goût enchanté, ou de l'individualisme-roi : fondé notamment sur un retraitement des données de l'enquête *Pratiques culturelles des Français 1997*³, soit la dernière édition, *La Culture des individus* réaffirme d'une part l'existence et le rôle de la hiérarchie culturelle, et d'autre part le poids des déterminants. Mais la hiérarchie culturelle ne s'exerce pas partout ni toujours avec la même force. Ainsi, il existe des marchés « francs » où elle n'a pas cours : la culture fan, la culture religieuse, etc. sont autant d'endroits où la légitimi-