

→ Culture commune, classiques et enseignement

La nouvelle épreuve optionnelle du concours de professeur des écoles suppose la présentation d'une œuvre de littérature de jeunesse, présentée à l'oral par une lecture à haute voix et par un exposé de dix minutes devant faire apparaître les connaissances et la culture du candidat dans le domaine. L'exposé est suivi d'un entretien de quinze minutes¹.

La conception du parcours proposé aux étudiants dans la préparation de cette option a placé les formateurs devant un dilemme. Fallait-il surtout aider les étudiants à se repérer dans les corpus proposés, à construire des critères de choix² et à adapter le commentaire aux impératifs didactiques concernant la maîtrise de la langue à l'école ? Ou bien la construction même des critères obligeait-elle à revenir sur un parcours diachronique incluant une présentation de l'histoire de la littérature de jeunesse et de ses grands textes ? Ces deux questions sont de fait inséparables. Nous proposerons ici quelques exemples choisis dans la mise en œuvre de cette option, où la lecture d'œuvres contemporaines, appartenant aux listes a imposé de fait la construction d'un environnement minimal en termes de culture littéraire et artistique, accompagnée d'une réflexion sur la spécificité de l'objet, à savoir l'histoire même de la littérature de jeunesse³.

Est-il licite de moraliser les enfants ? La question des corpus obsolètes

Le manque de temps pour la préparation de l'épreuve inciterait à éliminer la présentation de corpus qui ont disparu de l'usage actuel en matière de littérature de jeunesse, faisant ainsi confiance à un usage ordinaire qui admet que les œuvres ayant résisté au temps sont de bonne qualité. La « littérature de gouvernantes » du XVIII^e siècle, de Madame de Genlis à Arnaud Berquin, est qualifiée par Paul Hazard, de « vaste déchet ». Il n'en reste dans la liste officielle du cycle 3 que le conte de « La Belle et la Bête » de Madame Leprince de Beaumont. Pourquoi revenir sur le conte moral et sur les adaptations qu'Arnaud Berquin y apporte, lui qui sera lu pendant plusieurs générations, mais dont l'œuvre disparaît au début du XX^e siècle ?

Les courtes saynètes de l'*Ami des enfants* montrent un ou deux enfants de familles bourgeoises ou aristocratiques dans leur vie quotidienne : on perd sa boucle de chaussure dans un pré, on a très envie de la montre ornée de diamants de la petite voisine, on prétend menacer ses copains avec l'épée de son père, on laisse mourir son oiseau par négligence, on ne fait pas sa version

latine, ou encore... La courte aventure privilégie le dialogue avec les parents, qui s'occupent en personne de leur progéniture et auquel le texte s'adresse tout autant qu'au jeune lecteur. C'est à partir de ce dialogue que se construit une expérience dont la morale explicite n'est pas toujours tirée. Les enfants ont leurs initiatives et discutent vaillamment, les parents laissent souvent dire et le cours des choses entraîne les enfants à comprendre par eux-mêmes ce qu'ils doivent apprendre de la vie et des relations sociales et humaines. Il s'agit donc bien d'éduquer enfants et parents, par l'intermédiaire d'une mise en scène qui favorise autant l'identification que la lecture, les personnages étant présentés comme au théâtre, les phrases souvent brèves, le vocabulaire répétitif et proche de l'univers des enfants. Si les petites histoires de Berquin ne sont plus lisibles par les enfants d'aujourd'hui, c'est que le monde de l'enfance s'est considérablement modifié et que, par ailleurs, elles véhiculent également un sentimentalisme à la Greuze où l'on pleure souvent, de compassion comme d'admiration.

Ne trouvons-nous pas aujourd'hui des historiettes fort semblables destinées à l'éducation civique et morale ? La réponse est évidemment positive. Ce critère semble avoir été exclu des listes officielles, qui privilégient en principe des choix littéraires et artistiques, relatifs à l'orientation nouvelle de l'introduction de la littérature à l'école et d'ailleurs aux critères de choix dans les revues spécialisées des bibliothèques. Les séries souvent destinées à un lecteur débutant, comme celles de « Max et Lili » de Dominique de Saint Mars ou « Jojo » de Bruno Heitz, entre autres, retrouvent le terrain bien connu de la morale comportementale ordinaire, du bavardage à la gourmandise, de la coquetterie à la violence. On peut constater que les parents contemporains de ces corpus sont à la fois plus bavards et plus explicites, ce qui donne aux historiettes de Berquin un ton d'éducation nouvelle peu perceptible sans la comparaison.

Mais les listes officielles ont parfois aussi des titres qui sont de merveilleuses berquinades, comme *Le Jardin secret de Lydia*⁴, *Les Petits bonshommes sur le carreau*⁵ ou le superbe ouvrage de Claude Martinguay illustré par Philippe Dumas, *Le Mendiant*⁶, où deux thématiques majeures des berquinades, à savoir la rencontre avec le « petit pauvre » et la nécessité de cultiver son jardin, sont magistralement illustrées. Nous trouvons là une conjonction adroite des critères littéraires et artistiques actuels avec un modèle méconnu et ancien, celui du conte moral fondé sur « la morale en action »,

Culture commune, classiques et enseignement



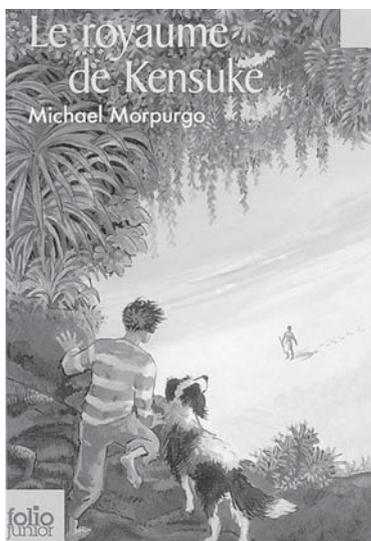
– Et quand vous êtes sortis, il y avait un homme assis par terre, son chien contre lui, tous les deux sous la même couverture.

– Tu sais déjà tout. Pourquoi veux-tu que je répète ce que tu sais ?

Le Mendiant (détail), ill. P. Dumas, La Joie de lire



Robinson
Crusoë,
1719



Le Royaume
de Kensuké,
ill. F. Place,
Gallimard
Jeunesse

qui alimentera les prix Montyon de l'Académie française pendant un siècle. En effet, il n'y a pas de morale explicite dans ces albums, le dernier met en scène un dialogue grand-parent – petit-fils où le secret reste à trouver, comme dans un grand nombre de ces historiettes qui apprennent à vivre parce qu'elles apprennent aussi à réfléchir.

L'exemple des berquinades montre que l'histoire de la littérature de jeunesse se constitue à partir de larges corpus offerts à la lecture des enfants, dépendant de critères éducatifs propres à l'idéologie du temps, constituant ainsi le socle d'une culture nationale qui surgit sous d'autres formes à d'autres époques. Il est nécessaire qu'un futur enseignement puisse, en toute conscience, savoir faire les liens entre le passé et les créations contemporaines, afin de ne pas se laisser piéger par l'idéologie dominante... y compris quand l'œuvre littéraire prend l'allure du fameux texte réticent qui conduit tout simplement à la même interprétation moralisatrice !

Robinson et le rêve insulaire

Quand le roman de Daniel Defoe paraît, en 1719, c'est un succès immédiat dont s'emparent non seulement le public mais aussi de multiples auteurs. Se demander quelle est la postérité de ce roman dans la littérature de jeunesse contemporaine, c'est s'engager dans un labyrinthe. Démêler ce dédale permet une promenade littéraire, dont les étapes scandent un nouvel itinéraire de lecture.

« Ce roman, débarrassé de tout son fatras⁷, commençant au naufrage de Robinson près de son île, et finissant à l'arrivée du vaisseau qui vient l'en tirer, sera tout à la fois l'amusement et l'instruction d'Émile [...]. » En écrivant ces lignes, Rousseau, en 1762, fait de *Robinson* l'unique livre autorisé pour Émile ; il en fixe aussi une lecture. L'histoire de Robinson Crusoë ne se limite pas au séjour sur l'île. Robinson quitte sa famille pour s'enrichir, « pour s'élever par entreprise » (p.38), comme le lui reproche son père. En effet, on oublie que Robinson est un homme riche, qui fait commerce du bois d'ébène et plus tard de quelques femmes qu'il expédie dans sa colonie « pour le service ou pour le mariage si quelqu'un en voulait » ! (p.369)⁸. Un marchand et un aventurier, voilà qui est Robinson, à la parenthèse de l'île déserte près. Dépouillé comme Job à qui il fait lui-même référence, Robinson subit l'épreuve de la solitude et de la déréliction, ce qui n'entraîne sans doute pas la séduction d'un public de jeunes lecteurs.

Deux mythes modernes marquent les robinsonnades. Comme le dit M. Robert⁹, « Robinson rompt une fois pour toutes avec ceux qu'il a reniés, jamais plus il ne franchira leur seuil, jamais plus il ne s'inquiètera d'eux, ils sont morts pour lui dès l'instant qu'il les a quittés, et le retour ne lui sera permis que lorsque la mort qu'il n'a cessé de leur souhaiter secrètement sera enfin un fait accompli. » Robinson réalise le rêve de tout adolescent, celui de couper les liens familiaux pour prouver et éprouver son talent. Il est le père de la lignée des Rémi, Huckleberry Finn, tant d'autres qui, de leur propre gré ou malgré eux, sont coupés de leur famille. En cela, on peut considérer *Robinson Crusoé* comme un roman d'apprentissage : Robinson se construit au contact du monde et dans la solitude ensuite. Mais une solitude triomphante : Robinson se voit en « généralissime », en « gouverneur » de l'île. Dans *Le Royaume de Kensuké*¹⁰, Kensuké pousse la logique jusqu'au bout en refusant de quitter l'île. D'autre part, l'île est le lieu de tous les possibles. On en a oublié la traversée du désert qu'elle représente pour Robinson et sa forte dimension religieuse pour retenir qu'elle est aujourd'hui le lieu du bonheur. *Longue vie aux dodos*¹¹, *Macao et Cosmage*¹², *Lettre des îles Baladar*¹³ cultivent l'image du Paradis terrestre, de l'Âge d'or, de cet *aurea aetas* dépeint par Ovide dans les *Métamorphoses*...

Les robinsonnades prennent sens dans l'idéologie dominante de chaque période : là encore, il faudrait pouvoir revenir aux corpus oubliés des multiples robinsonnades des XIX^e et XX^e siècles pour en montrer les orientations variées. Les Robinsons de nos listes ne rompent que provisoirement avec leur famille : Michael, le narrateur du *Royaume de Kensuké*, n'a de cesse de retrouver ses parents ; les jeunes héros – malgré eux – de *L'île du Monstril*¹⁴ retrouvent leurs parents après avoir vaincu leurs peurs et surmonté les épreuves. Robinson ouvre le roman à l'autonomie du jeune lecteur d'aujourd'hui.

Images de l'enfance au XIX^e siècle et au XX^e siècle à travers le roman

Dans les romans contemporains pour la jeunesse, le récit est presque toujours focalisé sur l'enfant. Ce dernier devient le narrateur de textes qui prennent souvent la forme de journaux intimes fictifs (*Mon je-me-parle* de Sandrine Pernusch). L'enfant y est bien loin d'une image exemplaire et stéréotypée, il apparaît comme un membre à part entière de la société contemporaine : victime du divorce, comme *Verte* de Marie Desplechin, ou étranger adopté et projeté en plein cœur de Paris, tel Benjamin, le héros de *Je suis amoureux d'un tigre*

(Paul Thiès). C'est un être indépendant, voire révolté comme Anton, le narrateur de *Comment j'ai changé ma vie* ; il peut même construire un monde parallèle à celui de l'adulte dans son journal intime. Enfin, des animaux anthropomorphisés, à l'exemple du chat du *Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine, apparaissent aussi comme des substituts de l'enfant. On peut alors légitimement s'interroger sur l'origine de cet état de fait. Y a-t-il certaines œuvres majeures qui ont permis à l'enfance de s'imposer telle qu'elle apparaît aujourd'hui dans le roman contemporain pour la jeunesse ?

C'est seulement au XIX^e siècle que se développent véritablement les romans sur et pour l'enfance, dans le sillage de Jean-Jacques Rousseau. Ainsi, la place de l'enfant et sa représentation dans le roman pour la jeunesse vont considérablement évoluer au cours du XIX^e et du XX^e siècles. D'abord simple personnage secondaire dans les romans de Victor Hugo (Gavroche et Cosette), il va devenir un protagoniste des romans pour la jeunesse menés à la troisième personne (*Les Mésaventures de Jean-Paul Choppart*, Louis Desnoyers, 1833) pour s'ériger progressivement en sujet et voix narrative : la comtesse de Ségur adopte déjà parfois le point de vue interne de Camille ou Madeleine dans *Les Petites filles modèles* et Rémi devient le narrateur de *Sans famille* d'Hector Malot (1878). En 1939, Colette Vivier créera le premier journal intime d'une petite fille : *La Maison des petits bonheurs*.

Mais, si la place de l'enfant a considérablement varié, son image a aussi beaucoup évolué. Tout d'abord, la découverte philosophique de l'enfance par les romantiques a contribué à en faire un thème social, tant en Angleterre à travers les romans de Dickens (*Oliver Twist*, *David Copperfield*) qu'en France où naîtront quantité de petits déshérités tels Rémi (*Sans famille*), *Le Petit Chose* (Alphonse Daudet). À l'opposé, les romans pour la jeunesse au XIX^e siècle vont aussi mettre en scène l'enfance aisée à travers Jean-Paul Choppart et les héroïnes de la Comtesse de Ségur, pour faire passer avant tout un message édifiant. Et, à partir du dernier tiers du XIX^e siècle, dans les pays anglo-saxons, l'enfant s'émancipe : dès 1865, *Alice au pays des merveilles* (Lewis Carroll) instaure les bases de cette émancipation par la contestation de la société victorienne et de la place assignée à l'enfant. Les héros rebelles, tels Tom Sawyer et Huckleberry Finn, de l'écrivain américain Mark Twain, ou Mowgli (*Le Livre de la jungle*) et Jim Hawkins (*L'Île au trésor*) qui se meuvent dans d'autres espaces, confortent cette évolution.

Peter Pan apparaît enfin comme un enfant éternel qui s'élève au-dessus des hommes pour les fuir. Au XX^e siècle, on retrouvera cet enfant indépendant en Scandinavie, tout d'abord avec les héroïnes d'Astrid Lindgren (*Fifi Brindacier*, 1945), puis en France, dans une moindre mesure, avec des séries comme *Alice* (traduit de l'anglais) ou *Fantômette*.

Un large parcours diachronique offre ainsi aux étudiants une possibilité de tisser des filiations indispensables à la compréhension du je prédominant dans les fictions actuelles pour la jeunesse et à relier les œuvres contemporaines à une histoire du statut de l'enfance qui s'exprime à travers les œuvres adressées au jeune lecteur.

Les images sont-elles à décrypter ?

Les étudiants de l'option littérature de jeunesse ont manifesté plus encore de difficultés à analyser l'image qu'à analyser les textes. La posture même est d'emblée suspecte pour eux, les représentations dominantes empêchant généralement d'accepter qu'il existe des rapports différenciés liant texte et image. Le texte est toujours conçu comme premier, l'image l'animant de façon plus ou moins lisible. Lorsque l'image résiste, elle est souvent interprétée comme un univers onirique, vaguement surréaliste, lié par nature à l'imaginaire enfantin. Le temps imparti à la préparation empêchant que soit construit un véritable cours intégrant les spécificités de l'image en relation avec les grands courants artistiques, des exemples sont fournis par les collègues d'arts plastiques pour une remise en cause de ces a priori et pour un début possible d'analyse autonome, réinvesti ensuite au cas par cas selon les œuvres choisies par les étudiants¹⁵.

La première idée qui conduit à penser que l'image « interprète » systématiquement le texte, est travaillée par exemple en comparant la forêt où s'enfoncent le Petit Poucet et ses frères chez Gustave Doré et celle de Caspar David Friedrich, *Forêt au clair de lune* (1823). La relation du personnage et de l'univers hostile qu'il doit affronter est reprise avec une comparaison entre les illustrations d'Éric Battut pour *Le Petit Chaperon Rouge* et l'importance donnée à la couleur dans certaines toiles de Matisse comme « L'Atelier rouge ». On peut ainsi démontrer que la valeur des images s'apparente dans le travail d'Éric Battut aux figures de rhétorique, métonymie, syllepse, hyperbole. L'image se charge de décrypter quelques mystères de ces contes dont les textes conservent naturellement encore quelques lourds secrets.



Le Petit Chaperon rouge, ill. É. Battut, Bilboquet

Culture commune, classiques et enseignement

Il est donc nécessaire de se méfier d'une lisibilité qui n'est évidemment pas synonyme de réalisme : ainsi l'image claire de Nathalie Parain pour *Baba Yaga* ou pour *Ronds et carrés*, renvoie au constructivisme, celui de Malevitch ou de El Lissitsky, qui donne au spectateur le droit et le devoir de se détacher du modèle pour inventer par lui-même de nouveaux motifs.

Cette posture active du lecteur-spectateur peut aussi être favorisée par une profusion d'images qui invite explicitement à la découverte, comme dans *Macao* et *Cosmage*, où les thématiques de l'âge d'or, d'un hédonisme primitif, de la fusion avec la nature, sont mises en relation avec des œuvres de Matisse (« La Joie de vivre ») ou de Derain (Gravures pour « l'Enchanteur pourrissant » d'Apollinaire) dont l'inspiration est proche.

Se construit ainsi, œuvre après œuvre, une initiation où la nécessité d'une démarche heuristique finit par s'imposer. Il est alors possible d'envisager plusieurs entrées, comme celle des codes possibles imposant des lisibilités singulières (*Petit Bleu* et *Petit jaune* et « L'Escargot » de Matisse par exemple), la question du cadre et des cadrages fondamentaux pour comprendre l'œuvre de Töppfer, mais aussi de McCay ou de Sendak, celle de l'expressivité de la matière et de la couleur pour Nadja, mais également pour Gauguin, Manet, Marc, etc.

Étudiants et enseignants sont conduits à revenir finalement sur la naissance de l'art moderne, avec une ouverture à des objets variés, intégrant des techniques diverses, photographiques, cinématographiques, aujourd'hui numériques et analogiques, images de toutes origines, retravaillées à la main, puis à nouveau soumises à des montages inventifs qui permettent des formes d'expression mixtes. Les graphistes et illustrateurs actuels offrent des récits où textes et images s'interpénètrent de façon souvent hétérogène : la lecture ne peut donc en être simple ni simpliste. La nécessité de faire accéder les futurs enseignants à cette culture élargie s'avère indispensable, sous peine de larges malentendus, en particulier lors de l'utilisation didactique des albums en classe. Croire par exemple que l'appréhension de l'image par des élèves jeunes de l'école maternelle sera immédiate et permettra une entrée dans le récit facilitante participe de ces truismes entachés de fausseté, qui ont comme grave conséquence un malentendu entre maîtres et élèves d'une part, lecteurs scolaires et artistes d'autre part. On peut affirmer en conclusion que la refonte de cette option de littérature de jeunesse et de l'épreuve du

concours s'avère nécessaire, pour laisser une vraie place à l'image et à son analyse, correspondant à son importance dans les corpus de littérature de jeunesse depuis leur origine.

Hélène Weis, Christine Pietri, Lydie Laroque, Béatrice Martin, Aline Rios-Passagem
(Université de Cergy- IUFM de Versailles)

1. Arrêté du 10 mai 2005 modifiant les modalités d'organisation du concours de recrutement de professeur des écoles (CERPE). Cette option est majoritairement choisie par les candidats, ce qui place la littérature de jeunesse dans une position intéressante, au détriment des options de musique et d'arts plastiques, dont les enseignements sont ensuite réduits *a quia*.
2. L'épreuve exclut les albums sans texte, puisqu'il faut lire un texte d'au moins une vingtaine de lignes, ainsi que les ouvrages documentaires, mais il n'est pas obligatoire de choisir l'ouvrage dans les listes officielles (cycle 2 et 3) et il est tout à fait possible de présenter une œuvre adaptée à des élèves de maternelle.
3. On peut noter à ce propos que la mise en œuvre didactique d'une telle option renvoie au manque cruel d'ouvrages de référence vulgarisés, la bibliographie rassemblant ou bien des ouvrages de recherche inaccessibles et inutiles pour notre public, ou bien des synthèses trop rapides, souvent fautives au niveau de l'analyse et des faits.
4. Sarah Stewart, David Small, Syros, 1997
5. Isabelle Simon, Olivier Douzou, Éditions du Rouergue, 1994
6. Claude Martingay, Philippe Dumas, La Joie de lire, 2005
7. C'est nous qui soulignons.
8. Le Livre de poche, n°16115.
9. *Roman des origines et origines du roman*, Gallimard, 1972, p. 135.
10. Michael Morpurgo, Gallimard Jeunesse, 2000.
11. Dick King-Smith, Folio Cadet, 1989.
12. Edy-Legrand, Éditions de la Nouvelle revue française, 1919.
13. Jacques Prévert, Gallimard, 1952.
14. Yvan Pommaux, L'École des loisirs, 2000.
15. Pour une première approche, deux ouvrages sont particulièrement conseillés aux étudiants : S. Van der Linden, *Lire l'album*, Poisson soluble, 2006 et J.C. Fozza, A.-M. Garat, F. Parfait, *Petite fabrique l'image*, Magnard, 1989