

# DES ENFANTS DES ÉCRITS

Qu'est-ce qu'une culture commune ? Un passeport pour un vivre ensemble fondé sur des valeurs universelles ? D'où viennent ces valeurs ? Qui les institue ? Quelles productions les portent ? Et si l'objectif n'était pas d'abord d'aimer les livres mais de comprendre ce qui les fait exister ? Quels rapports sociaux ? Quelles urgences nationales ? Quelle humanité valorise-t-on via le choix des œuvres et leurs modalités de lecture ?

## RIEN DE CE QUI EST (IN)HUMAIN NE M'EST ÉTRANGER<sup>1</sup>

Yvonne CHENOUF

*« Il y a quelque chose de pire que d'avoir une âme perverse. C'est d'avoir une âme habituée. »  
(Charles Péguy, Note conjointe sur M. Descartes)*

### UNE IDÉE TROP BELLE POUR ÊTRE VRAIE

Jean-Paul Sartre, enfant, trouvait dans ses livres de quoi se consoler de l'indifférence cruelle de ses congénères. Eux, au moins «...comme ils étaient forts et rapides ! comme ils étaient beaux ! Devant ces héros de chair et d'os, je perdais mon intelligence prodigieuse, mon savoir universel, ma musculature athlétique, mon adresse spadassine ; je m'accotais à un arbre, j'attendais. Sur un mot du chef de la bande, brutalement jeté : « Avance Pardaillan, c'est toi qui le feras prisonnier », j'aurais abandonné mes privilèges. Même un rôle muet m'eût comblé ; j'aurais accepté dans l'enthousiasme de faire un blessé sur une civière, un mort. L'occasion ne m'en fut pas donnée : j'avais rencontré mes vrais juges, mes contemporains, mes pairs, et leur indifférence me condamnait. Je n'en revenais pas de me découvrir par eux : ni merveille ni méduse, un gringalet qui n'intéressait personne. (...) Au crépuscule, je retrouvais mon perchoir, les hauts lieux où soufflait l'esprit, mes songes : je me vengeais de mes déconvenues par six mots d'enfant

1. TERENCE,  
Heautontimorou-  
menos, v. 7

et le massacre de cent reîtres.»<sup>2</sup> De condition modeste, Annie Ernaux cherchait, en lisant, à s'emparer d'«un système de mots de passe pour entrer dans un autre milieu» plus enviable que le sien : « Ces livres ne parlent pas comme nous, ils ont leurs mots à eux, leurs tournures qui m'avertissent d'un monde différent du mien. (...) Ces mots me fascinent, je veux les attraper, les mettre sur moi dans mon écriture. Je me les appropriais et en même temps, c'était comme si je m'appropriais toutes les choses dont parlaient les livres. Mes rédactions inventaient une Denise Lesur qui voyageait dans toute la France – je n'avais pas été plus loin que Rouen et Le Havre -, qui portait des robes d'organdi, des gants de filoselle, des écharpes mous-suses, parce que j'avais lu tous ces mots. Ce n'était plus pour fermer la gueule des filles que je racontais ces histoires, c'était pour vivre dans un monde plus beau, plus pur, plus riche que le mien. Tout entier en mots. Je les aime les mots des livres, je les apprends tous.»<sup>3</sup>

Grâce aux processus d'identifications naïves, la présence d'univers parallèles homogènes, gratifiants, enivrants et surtout contrôlables, l'enseignement de la littérature poursuit la double ambition d'intégrer les jeunes lecteurs dans un monde de valeurs espérant agir tout à la fois sur leur personnalité et leur capital linguistique (*mémoire des textes, mémoire de la langue*). Peu à peu, expériences et références, souvent acquises dans le saisissement de l'émotion, configurent une brillante aptitude à vivre avec les autres, généreuse et magnanime, tolérante et sociable : l'humanisme (*mise au centre de tout ce qui est humain, principes moraux et connaissances*). Dans le socle commun des connaissances et des compétences de l'Éducation nationale<sup>4</sup> (palier 5), l'humanisme décrit un mouvement allant de soi « découverte de soi, construction de sa propre culture », vers les autres, tout d'abord proches « savoir d'où viennent la France et l'Europe, les situer » puis plus éloignés « ouverture au monde », sans dommage pour le « sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens ». Tantôt nationale, tantôt européenne, enfin planétaire, la communauté sous-entendue s'ouvre sans réserve, « l'humanisme développ[ant] la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel ». Un « quelque chose » indicible qui s'attrape par des outils hautement rationnels (*l'analyse et l'interprétation des textes et des oeuvres d'époques ou de genres différents*) appliqués à un répertoire défini (*oeuvres littéraires, récits, romans, poèmes, pièces de théâtre, textes majeurs de l'Antiquité : l'Iliade et l'Odyssee, récits de la fondation de Rome, la Bible*) à partir duquel s'effectue « la distinction entre produits de consommation culturelle et oeuvres

d'art ». Une jonction entre l'éthique et le politique, une représentation culturelle des rapports sociaux qui agrège les humains dans la même « histoire », élève le cas particulier au rang général, intronise aux mêmes signes de ralliement son élite et ceux que le sort social a « défavorisés ». Une entreprise de mise en conformité de l'enfance, souvent dénoncée dans nos colonnes : « *Volontairement ou non, les adultes ont le pouvoir de choisir ce qui va plaire à l'enfant. Et celui-ci doit se soumettre ou décevoir. C'est un long travail de conditionnement mais qui est décisif pour son avenir. De là dépendent sa réussite scolaire et sociale. Grâce à ce travail, l'enfant ressemblera au modèle du bon élève, adoptera les goûts, les modes de pensée, la manière de parler que la société attend pour se survivre dans la sérénité. Et, paradoxalement, les individus qui auront été le plus aisément conformés au standard de la réussite sociale apparaîtront aux yeux des autres, comme ayant la plus forte personnalité...* »<sup>5</sup>

La « culture commune » espère donc transmettre de façon homogène un patrimoine sur des populations hétérogènes dans un consensus si « évident » qu'il tient toute critique à distance. Et pourtant : « *Par ses formes spécifiques d'expression que sont les formes symboliques, elle [la culture] permet aussi de gommer, en apparence, les contradictions et les antagonismes que produisent matériellement les rapports de production et les rapports sociaux qui en résultent. Il s'agit, pour la classe dominante, de faire prévaloir dans la conscience sociale l'universalité transhistorique, voire anhistorique, des valeurs esthétiques, morales et politiques qui justifient son existence. (...) Ce qui prévaut, c'est l'Histoire dans son unité universelle comme continuum, où les œuvres dialoguent avec les œuvres, où la vertu retrouve la vertu, où la démocratie impose toujours plus la démocratie, malgré les profondes inégalités matérielles qui la constituent. Au-delà de tout rapport de domination, la Culture fait converger le Beau et le Bien pour former le Citoyen d'hier, d'aujourd'hui et de demain, sur les fondements des valeurs éternelles qui se réalisent en lui.* »<sup>6</sup> Associée, dans ce même palier du Socle Commun à d'autres disciplines (histoire, géographie, instruction civique...), la littérature participe, de manière formelle et idéologique, à ce grand projet de rassemblement citoyen avec une bonne conscience qui tient lieu de matrice intellectuelle : *enrichir la perception du réel, ouvrir l'esprit à la diversité des situations humaines, inviter à la réflexion sur ses propres opinions*. Évoquant la multiplicité des filtres sociaux pesant sur les productions liées à la jeunesse, Christian Bruel rappelle cependant le « tsunami normatif » qui frappe l'essentiel de la production pour la jeunesse à partir de deux items éloquentes...

2. Jean-Paul SARTRE, *Les Mots*, folio Gallimard, 1964, p.112

3. Annie ERNAUX, *Les Armoires vides*, folio Gallimard, 1974, pp.74-76

4. [www.education.gouv.fr/.../le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competes.html](http://www.education.gouv.fr/.../le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competes.html)

5. Jean FOUCAUBERT, « Quels écrits pour les jeunes enfants ? », *L'Enfance de lire*, AFL, 2005, pp.86-87

6. Jacques BERCHADSKY, « Culture partagée », *A.L. n°81*, (mars 2003), p.28

● **la famille** : « *cherchons l'évocation de couples humains ou animaux anthropomorphisés ayant choisi de n'avoir pas d'enfants ! La fidélité va de soi comme la cohabitation à vie et la solitude pathétique du dernier vivant... le tout vouant à l'extrême marge et aux gémonies de l'antisocial, les occurrences qu'il convient d'ailleurs, pour plus de sûreté, de ne pas représenter : le célibat assumé et heureux, la stérilité choisie, l'homosexualité, la bisexualité, la transsexualité, les formes de vie associatives, l'errance, l'onanisme, le libertinage, etc. (...) Avec un tel cortège des figures absentes, l'album le plus répandu rejoint d'ailleurs ce qui reste des ambitions d'une éducation sexuelle à l'école, normative à souhaits : hétérosexualité, reproduction et prophylaxie.* »

● **les modèles masculins et féminins** : « *Ainsi se réjouit-on qu'il soit désormais plus facile de trouver « des livres mettant en scène des filles à la fois fortes et gouailleuses et des garçons sensibles et tendres ». (...) Dans quelles narrations s'inscrivent ces représentations symétriquement inversées ? Ces filles « fortes et gouailleuses » et ces garçons « sensibles et tendres », sont-ce des élu(e)s touché(e)s par on ne sait quelle grâce ? De telles figures littéraires ne participent-elles pas d'une idée communément répandue dans les albums (et dans notre société centrée sur l'individu), idéologie selon laquelle il dépendrait de la seule volonté de chacun(e) de pouvoir puiser en elle ou en lui les ressources suffisantes pour peser sur son destin malgré les normes sexuées ? »<sup>7</sup>*

Le marché s'adapte à tout, à l'air du temps comme aux brises polémiques, collant mollement aux évolutions sociales en validant les seules « transgressions » compatibles avec la logique marchande et l'harmonie sociale. Ainsi, les discours ministériels ne rechignent-ils pas à intégrer les quelques avant-gardes éditoriales dans leurs sélections, tant que leur nombre limité ne vient pas troubler les eaux glacées de l'« intérêt national ». La masse de la production continue donc, malgré (ou avec) son front moderniste, à uniformiser l'opinion publique en « racontant des histoires » pas aussi fédératives que prévu : « *Ainsi, la notion de culture commune marque le retour aux grands thèmes politiques qui ont accompagné la fondation de l'École de la République : la pacification/domestication de la classe ouvrière après la Commune de Paris au nom de la Patrie, la pacification/domestication des populations colonisées au nom de la civilisation universelle. Mais il s'agit désormais, non plus d'aller répandre les bienfaits de la civilisation chez les sauvages, il s'agit de se défendre contre les risques de dissolution du « lien social » que fait peser le sauvage immigré. Il paraît, de ce point de vue, urgent de s'alarmer de la reprise, dans le discours implicite, de thèmes dignes du régime de Vichy, tels que la dissolution des valeurs culturelles dans le*

*cosmopolitisme, le retour à la tradition et aux racines profondes, la valeur de la retransmission générationnelle.* »<sup>8</sup>

Respect des autres, ouverture aux diversités humaines, rejet de toute forme d'intolérance, égards pour les revendications identitaires... : un chœur de plaidoiries convenues en appelle à la concorde nationale pour ratifier les contours d'une conscience de masse sans conflits et sans dualité. Une « *industrie de l'éloge* »<sup>9</sup> enveloppe d'un gentil brouillard les violences sociales qui, jour après jour, assombrissent les professions de foi : vertu des pauvres (honnêtes), égalité des femmes (polyvalentes), accueil des étrangers (utiles), désobéissance à l'ordre (injuste)... Vaillamment, les produits culturels empruntent le pas des envolées médiatiques pour maintenir le vernis d'une humanité idéalement soudée autour de ses « avancées » (progrès et démocratie). Plus aucun antagonisme au pays des *Bisounours* où les monstres sont irréels c'est-à-dire asociaux : sans famille, sans sexe, sans position sociale et sans patrie, ils ne risquent rien, ni des sociétés patriarcales, ni des systèmes économiques. Et d'ailleurs, à la fin, ils meurent. On ne compte plus le nombre de personnages accablés d'une différence « de peau » ou d'allure, confortés dans leur singularité et l'unicité de leur condition (l'éléphant Elmer<sup>10</sup> étant le paragon de cette tribu d'originaux). Comme le déclare, impunément, un de nos ministres, « *Quand il y en a un, ça va. C'est quand il y en a beaucoup qu'il y a des problèmes.* »<sup>11</sup> Car enfin, que se passerait-il si, au lieu de rester unique, l'éléphant bariolé (peau multicolore aux formes de damier) se multipliait démesurément, faisait venir sa nombreuse famille, épousait les éléphantines grises, dénaturant la souche au profit d'une « arlequinade » envahissante et possiblement dominante ? Sous des apparences anodines (qui a peur des livres pour enfants ?), un chapelet de bons sentiments vient au secours d'une tradition nationale. Psychanalyse et littérature s'unissent enfin pour diffuser les invariants d'une production culturelle, au risque de consacrer les archétypes de « *la comédie des masses, le revers du prêt-à-porter de l'histoire contemporaine.* »<sup>12</sup>

Les éléments qui façonnent, pour le ministère de l'Éducation nationale, les contours de cette culture humaniste occupent les positions extrêmes d'un même axe : un centrage sur soi (identité) et une rencontre avec les autres (altérité), un repli sur ses propres frontières (connaissance de son histoire) et une projection sur des espaces lointains (ouverture au monde). Ces

7. Christian

BRUEL,  
« Détournement  
de majeurs »,  
article à paraître

8. Jacques  
BERCHADSKY,  
déjà cité, pp.35-35

9. Expression  
empruntée  
à Philippe  
MURAY : [http://  
philippemurray.e-  
monsite.com](http://philippemurray.e-monsite.com),  
entretien n°1

10. David MC  
KEE, *Kaléidos-  
cope*, 1989

11. « Il est catho-  
lique, il mange du  
cochon et il boit  
de la bière. », « Ah  
mais ça ne va pas  
du tout, alors, il ne  
correspond pas au  
prototypage, répond  
Brice Hortefeux.  
« C'est notre petit  
Arabe »... « Bon,  
tant mieux, dit M.  
Hortefeux. Il en  
faut toujours un.  
Quand il y en a un,  
ça va. C'est quand  
il y en a beaucoup  
qu'il y a des problé-  
mes. » [Lemonde.fr](http://Lemonde.fr),  
11/09/09

12. Philippe  
LANÇON,  
« Exorcismes  
spiritueux », *Libéra-  
tion*, « Livres »,  
24/06/2010

orientations, apparemment dialectiques, fondent un humanisme laïc dont les accents religieux (aimer son prochain comme soi-même) ne sont pas dénués d'intentions politiques. Ainsi, on peut se demander si (et comment) la littérature pour la jeunesse, en attribuant autant d'importance aux racines familiales (arbres généalogiques, lignées...) et à l'héritage patrimonial (devoir de mémoire, récits historiques...) ne participe pas au renforcement de l'idée de cohésion nationale tout en pensant ouvrir des univers imaginaires, forcément «singuliers», ce terme s'opposant admirablement à celui de «pluriel». Comment s'emparer des outils critiques promus par les Instructions Officielles (analyse, interprétation, jugement...) pour développer enfin un «art de lire» qui, compte tenu de notre besoin insatiable d'histoires<sup>13</sup>, s'interrogerait sur l'urgence qu'il y a d'«apprendre à les lire» ?

## L'HUMANISME RACONTÉ AUX ENFANTS

On fixe donc à la culture humaniste la mission de transmettre «*le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité.*», de jeter un pont archétypal entre hier et demain, soi et les autres. Sans caricature excessive, on peut décrire le chemin d'un héros de littérature de jeunesse comme l'enchaînement d'une fuite (ou d'un abandon) et de rencontres «éprouvantes» qui, une fois surmontées (dans une solitude seulement interrompue par l'intervention d'aides fortuites), assurent de doubles retrouvailles : avec les siens et avec soi (plutôt dans l'ordre inverse). Les psychanalystes ont institué en structure psychique individuelle ce que le mythe du labyrinthe tentait de signifier pour tous : l'initiation solitaire d'un individu obscur à lui-même qui tire profit de ses errances au cœur d'un réseau non moins obscur, acceptant de sacrifier une partie de lui-même<sup>14</sup> pour survivre et commencer une nouvelle vie. Ce face à face avec la mort permettant de tuer ses propres démons, il ne reste plus qu'à fêter la signature d'accords intimes, l'invulnérabilité intérieure. Au retour de son périple, Hipollène recroise le monstre qui l'effrayait : «*Je n'ai pas peur de toi*», hurle Ortic. / «*Moi non plus je n'ai pas peur de moi*», répond Hipollène.<sup>15</sup>

Si les circonstances du départ sont souvent tristes, voire dramatiques, les modalités du retour (inconditionnel) restaurent, point à point, le tissu familial initialement

dégradé selon un rituel qui associe règle d'écriture et principe de vie. On revient chez soi «*entre les troncs*»<sup>16</sup>, «*entre les racines*»<sup>17</sup>, dans un environnement si «naturalisé» qu'il s'avère immuable<sup>18</sup> : «*Plus me plaît le séjour qu'ont bâti mes aïeux, / Que des palais Romains le front audacieux, / Plus que le marbre dur me plaît l'ardoise fine : / Plus mon Loir gaulois, que le Tibre latin...*»<sup>19</sup> La nostalgie, vague émotion mêlée de désir et d'ennui, livre les héros à leur terre natale. Au terme d'un long voyage à travers la jungle, le pingouin qui rêvait d'un monde en couleurs ne résiste pas à l'appel de sa banquise : «*On dirait que la lune m'écoute et veut me donner un conseil. Elle est blanche comme la banquise, comme les étendues glacées de mon pays. Peut-être ai-je envie de retourner dans le monde noir et blanc ? (...)* C'est drôle de devenir grand...»<sup>20</sup> Partir est une chimère que guérit le mal du pays : «*Le paysage de l'enfance reste souvent une «unité de survie» comme fut autrefois le clan, la tribu. Et la formule «vivre et travailler au pays» est plus fondamentale qu'une revendication syndicale, elle peut signifier le refus de trahir ce que les Allemands appellent «Heimat», terme intraduisible tenant à la fois de la patrie, du chez-soi et des racines.*»<sup>21</sup> Qui pourrait résister à de tels appels quand le plus célèbre des fugueurs y succombe : «*Une envie lui vint d'être aimé, d'être aimé terriblement. De loin, de très loin, du bout du monde, lui venaient des odeurs de choses bonnes à manger. Max renonça à être roi des Maximonstres.*»<sup>22</sup>

La fin du récit assigne donc le héros à résidence, sur le lieu de départ – mais toute tension résolue – et si le texte d'origine l'avait omise, la postérité se chargerait bien d'appliquer la règle. Est-ce en raison de sa fin béante<sup>23</sup> que le conte de *Boucle d'or* a subi plusieurs versions arrachant la vagabonde au «nulle part» d'où elle venait pour l'établir familialement dans un cirque, une cité, une maison<sup>24</sup> ? L'absence de conclusion et l'incertitude qui en résulte supposent des humains capables de donner un sens à leur propre existence, hors de toute vérité préalable. Beau programme pour l'école laïque. Mais l'élevage plutôt que l'éducation, le formatage plutôt que la formation, laissent les jeunes lecteurs désemparés devant tant de liberté : «*C'est pas marrant de lire des histoires où il n'y a pas de fin*»<sup>25</sup>. Après avoir reconduit Pours Oregon en Oregon, Duke, son ami, s'en va vers un lieu indéfini<sup>26</sup>, rappelant la frêle silhouette de Charlie Chaplin, ce personnage «gentiment anarchiste». L'heure n'est plus à la valorisation d'électrons libres, sans toit ni loi, comme a su en produire la littérature des siècles précédents qui commençait par jeter ses héros dans l'école de la vie. Les espaces se sont

**13.** Jérôme BRUNER, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, 2002

**14.** Okiléle brûle sa cape, Hipollène change de coiffure : Okiléle, *L'Arbre sans fin*, Claude PONTI, L'école des loisirs (1994/1992)

**15.** *L'Arbre sans fin*, déjà cité

**16.** «*le long du ruisseau de larmes. (...) Entre les troncs, devant une cabane de branches, il reconnut ses parents...*», Okiléle

**17.** «*Près de la terre, entre les racines. Ici, rien n'est pareil. (...) Hipollène avance.*», *L'Arbre sans fin*

**18.** Hipollène «*grimpe entre les racines... Autour de la maison, les feuilles murmurent comme d'habitude.*», *L'Arbre sans fin* ; «*Toute la famille se mit au travail, pour reconstruire la maison exactement comme avant, sans rien changer.*», Okiléle

**19.** Joachim DU BELLAY

**20.** Jean-Gabriel NORDMANN, *Le Long voyage du pingouin vers la jungle*, éd. La Fontaine, 2001

**21.** Alain RENARD, «*Lecture des paysages au cycle 3*», *Théo-Prat* n°10, AFL, 2004, p.47

**22.** Maurice SENDAK, *Max et les Maximonstres*, L'école des loisirs, 1973

**23.** «*On n'entrevoit aucune solution de son problème d'identité, on ne sait pas si elle se découvrira, ni si elle deviendra un être nouveau et indépendant.*», Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, Laffont, 1976

**24.** Respectivement *Boucle d'or*, Gerda MÜLLER, L'école des loisirs, 2006, *Une Autre histoire*, Anthony BROWNE, Kaléidoscope, 2009, *Bou et les trois Zours*, Elsa VALENTIN & Ilya GREEN, L'atelier du poisson soluble, 2008

**25.** *Ami-Ami*, RASCAL & Stéphane GIREL, Pastel, 2005 ; À cette remarque, l'auteur, répond : «*Je fais des histoires où il y a des gens sur les chemins. On n'a pas besoin de savoir s'ils seront heureux ou s'ils auront des enfants. Leur vie continue...*», extrait du DVD «*Une fin de loup*», Jean-Christophe RIBOT, AFL/Tumultes Productions, 2010

**26.** *Le Voyage d'Oregon*, RASCAL & Louis JOOS, Pastel, 1993

### LES ACTES DE LECTURE n°115

(sept. 2011)  
Rien de ce qui est (in)humain ne m'est étranger (Y. Chenouf)

resserrés sur la famille et la forme s'est recentrée sur ses procédés illusionnistes (jeux de mots et d'images, festival de références, mises en abîme, parodies...) ; il arrive à la littérature de se prendre pour son propre objet. Le loup ne rencontre plus d'adversaires mais des ex-partenaires de fictions qui tournent son agressivité en dérision<sup>27</sup> et noient, dans la félicité générale, toute promesse littéraire. La boucle se boucle-t-elle dangereusement, clôturant l'univers fictif sur ses propres symptômes ? Où sont les mondes utopiques que les livres se devaient d'ouvrir<sup>28</sup> « *au sens premier des inaugurations, celles qui pré-disent, qui pré-voient dans la situation, dans l'action.* »<sup>29</sup>, sans éviter les contradictions mais en exploitant leur densité ?

En rêvant d'une communauté culturelle pacifiée et « conquise », les programmes officiels misent sur un capital d'œuvres classiques pour fédérer les nouvelles générations aux anciennes et les classes sociales entre elles. Dans la préface aux programmes de 2002, les premiers à donner autant d'importance à l'enseignement littéraire, Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, était on ne peut plus explicite : « *La langue nationale nous construit et nous réunit. Chaque enfant doit pouvoir entrer dans cette maison commune, s'y sentir à l'aise, chez lui. Un enfant qui ne peut y accéder, ou qui y accède imparfaitement, est un enfant évincé, blessé, humilié, et par conséquent exclu. Ce sentiment d'exclusion porte en germe les réactions agressives ou violentes de certains jeunes.* » Comme le dit Alain Bentolila, il n'y aurait aucune raison de se révolter, dans les banlieues et ailleurs, dès lors qu'on aurait « les mots pour le dire »<sup>30</sup>. Les nations ont toujours utilisé les produits culturels (symboles, héros, monuments, événements...) pour se légitimer et populariser leurs orientations. Anne-Marie Thiesse<sup>31</sup> explique ce phénomène par le fait que notre nation, issue de la Révolution Française, a exigé un passage rapide entre les sociétés d'anciens régimes et les communautés politiques modernes. Changements radicaux où le politique, dissocié de la transcendance, a dû créer des liens entre des peuples désormais appelés, par autodétermination, à construire leur destin. Les productions culturelles, par la mise en forme d'un ensemble de représentations et de références communes (rôle, notamment, des feuilletons du XIX<sup>e</sup> siècle) ont ainsi soudé des « *communautés politiques imaginées* »<sup>32</sup> autour d'un capital d'idées et de valeurs favorable à l'autonomie, collective et individuelle. C'est autour des revendications privées que le terme d'identité s'est progressivement appliqué à des communautés minoritaires (féminisme,

racisme, régionalismes...) pour ensuite être « récupéré » par des groupes majoritaires, fortement perturbés par les changements géopolitiques et désireux de se protéger de tout ce qui pouvait menacer leur homogénéité. Toujours placée sous une législation particulière (loi du 16 juillet 1949), comment la littérature de jeunesse réagit-elle, par exemple, aux défis posés à l'unité nationale : vagues migratoires et manifestations ethniques sur le territoire (prières dans la rue, port de vêtements spécifiques, exigence d'une nourriture distincte, remise en cause de l'égalité des sexes, de la liberté d'opinion...) mais aussi découragement profond de la population « de souche » confrontée aux effets d'un capital mondialisé (destruction des codes du travail et des structures sociales s'y référant, exil sur son propre territoire, que les zones soient urbaines ou rurales...) ?

Au nom des bons sentiments, la littérature pour la jeunesse va « évidemment » prôner le respect de l'autre, l'ouverture angélique à toutes les cultures, la confraternité et même le cosmopolitisme (grâce au jeu si pratique des couleurs). Mais nous avons montré, dans ces colonnes, l'ambiguïté d'un tel altruisme : « *Le risque est grand que ces immigrés fassent naturellement alliance avec les propres classes dominées des pays qui les accueillent. D'où l'importance de faire fonctionner racisme et xénophobie afin de diviser les dominés et de leur désigner la cause de leurs maux dans leurs propres rangs. Et donc d'exalter ce qui les différencie (religions, races, nations, cultures...) pour peu que ces différences leur masque une autre communauté, celle de leur statut social et économique. Toutefois, l'excès d'exaltation du fait communautaire aussi bien que de l'individualisme présente, en retour, le risque de rendre insensible aux valeurs « universelles » dans et par lesquelles les dominants légitiment leur domination. L'équilibre est fragile entre la promotion tactique de valeurs opposées pour diviser et la nécessité stratégique de valeurs communes pour désarmer.* »<sup>33</sup>

Désarmante, la littérature de jeunesse peine à inscrire dans ses pages un social, un politique, un historique qui n'ait pas d'abord obtenu les suffrages de l'opinion publique. Difficile, pour les auteurs (souvent bridés par leurs maisons d'édition), de s'engager au-delà du « politiquement correct », hors des esbroufes médiatiques et commerciales prêtes à épouser toutes les causes qui passent (le féminisme lors de l'année de la femme, la liberté des peuples lors d'une commémoration de la libération des camps de concentration ou de l'abolition de l'esclavage, l'écologie au moindre carrefour...) La création a-t-elle pourtant d'autres choix que

27. Geoffroy de PENNART, Mario RAMOS... en ont fait une spécialité.

28. « Mon expérience m'assure que les rêves construisent des mondes, y compris dans l'enceinte de réalités trop étroite : l'écriture sert à cela. », Nathalie PAPIN, *La Revue des livres pour enfants* n°223, p.118

29. Jacques BERCHADSKY, « De l'illettrisme comme facteur d'exclusion », A.L. n°62 (juin 1998)

30. « L'origine de cette violence [des banlieues] provient souvent d'une incapacité à s'exprimer par les mots. » Intervention le 11 mai 2011 à l'Université Populaire du Mouvement Démocrate sur le thème « Démocratie et langue commune ».

31. Anne-Marie THIESSE, *Faire des Français : quelle identité nationale ?*, Stock, 2010

32. Benedict Anderson, *L'Imaginaire national*, La Découverte, 2006

33. Jean FOUCAUBERT, « Culture commune », A.L. n°80 (déc. 2002), p.3

de placer les peuples devant l'aventure de vivre, combats et plaies, rêves et désenchantements, offensives et replis mêlés ? Si les marchands refusent l'obstacle de la complexité (ils ont, après tout, leurs raisons), pourquoi les éducateurs s'empressent-ils d'endosser ces drôles de titres de « médiateurs » ou de « passeurs » ? Le médiateur s'entremet pour réaliser un accord entre deux parties, le passeur conduit sur l'autre rive, parfois illégalement. Quel accord ? Quelles parties ? Quelle frontière ? Quel opium ? Au nom de quelle neutralité ? Que prescrivons-nous, autant par nos enthousiasmes que par nos silences, qui ne s'impose pas déjà « naturellement », c'est-à-dire économiquement ? Quel désordre couvrons-nous charitablement ? Quel pouvoir soutenons-nous tacitement ? Si toute expérience humaine a quelque chose d'universel, pourquoi réduit-on aussi systématiquement l'angle de vue ? Quelles visions la littérature donne-t-elle aux enfants de ce que signifie « *se reposer, se cultiver, se nourrir, se sentir « en sécurité », se détendre, élever ses enfants, voisiner...* » ? Puisque l'interprétation est la clé (autorisée) de la formation littéraire, profitons-en pour outiller les analyses et les faire interagir sur la base d'un corpus conséquent de récits croisant les trajectoires nationales et mondiales, passées et présentes, individuelles et collectives, réelles et utopiques.<sup>34</sup>

## COURAGEUSEMENT LA CULTURE

Commençons déjà par renoncer à tout espoir de faire entrer les enfants dans une culture commune, universelle et philanthrope : « *Ce qui définit l'idéologie (la culture) dominante, c'est précisément qu'elle s'impose aux dominés comme représentation et explication du monde, qu'elle leur impose à se percevoir par rapport à elle. La culture dominante est la culture commune. Et inversement.* »<sup>35</sup> Continuons par sacrifier toute croyance dans des mythes immanents, incontestables et déboussolés : « *Le mythe fournit un univers poétique, une donnée que l'on façonne à sa guise, à l'image de sa propre vérité intérieure.* »<sup>36</sup> Diffusés par une tradition qui a effacé le nom de leurs auteurs, les mythes ne sont pas pour autant d'origine surnaturelle. Ils racontent, ils expliquent, ils illustrent de façon symbolique et fascinante une situation humaine, exemplaire pour tel ou tel groupe social et qui l'impose comme représentation idéale au reste de l'humanité.

Attelons-nous enfin, moins à faire aimer ou à réunir, qu'à comprendre de quoi sont faites les bibliothèques de classe, d'école ou de quartier et quels usages de la lecture y sont valorisés. Qu'apportent ces récits « apatrides » et intemporels (forêts obscures, mers démontées, lieux non cartographiés, temps déréglés...) pour « *la perception du réel* », la « *connaissance de soi* » ? En quoi les animaux, si prédominants dans les premières lectures, peuvent-ils ouvrir « *l'esprit à la diversité des situations humaines* » ? Et d'ailleurs, quels animaux, quels rapports entre eux, quelles représentations sous-jacentes du féminin et du masculin, de la jeunesse et de la vieillesse, des dominés et des dominants, des autochtones et des étrangers, en bref, des rapports sociaux ? Comment le passé peut-il éclairer le présent et contribuer à faire envisager l'avenir quand les ancrages historiques sont délibérément absents des premières fictions ? Quelles périodes, quels événements, quelles figures historiques, quelles fractions de la population, quels peuples sont privilégiés, oubliés, quelles préférences et quels silences ? Quelles reconstitutions historiques peuvent encore perpétuer l'utopie d'une émancipation collective comme ont pu le faire, par exemple, les images du brigand populaire du XIX<sup>e</sup> siècle ? Quelles formes de solidarité sont-elles encore possibles quand l'essentiel des actions dramatiques (soutenues par les exhortations politiques à s'enrichir individuellement) se gagnent par l'action héroïque d'un seul, hors d'une conscience populaire ? Quelles réalités sociales servent de décor et de trame aux romans d'apprentissage comme ce fut le cas dans les romans historiques d'Alexandre Dumas ou de Victor Hugo, les fictions du XIX<sup>e</sup> et début du XX<sup>e</sup> siècle (*Sans Famille, Olivier Twist, La Guerre des boutons, Mon Bel orange...*) ? Quels regards poser sur les situations inégalitaires en dehors de ces inversions simplistes et trompeuses qui limitent le pouvoir de compréhension et d'invention (filles fortes et gouailleuses/garçons sensibles et tendres, princes n'aimant pas le pouvoir/princesses refusant les princes charmants...) ? Quelles visions des rapports internationaux hors des représentations folkloriques des civilisations, des réflexes ethnocentristes ou des spéculations économiques qui incitent à familiariser les enfants avec les cultures des pays émergents (comme cet intérêt grandissant pour l'Asie et notamment la Chine) ? Que nous raconte-t-on enfin sous couvert d'imaginaire et d'universalité, en continuant de placer les effets de la lecture littéraire (ou de son expression) du côté de l'ineffable, du « singulier », d'une sensibilité

**34.** Voir la collection *Les Observatoires de la lecture*, AFL : déjà paru : *Premiers écrits ou l'invention d'un regard*, 2009, Lire au second degré ou la conscience d'un regard, 2010...

**35.** Jean FOUCAMBERT, « Culture commune », p.4

**36.** Pierre GRIMAL, *La Mythologie grecque*, PUF, coll. Que sais-je ?, 2003 (19<sup>ème</sup> édition)

37. Gustave LANSON, « L'histoire littéraire et la sociologie », *Revue de métaphysique et de morale*, XII, 1904, pp.621-642

38. « Qu'est-ce qu'un langage, sinon un outil pour objectiver et exposer une Pensée produite sans lui et, par là-même, la distancier, en explorer la raison et travailler la cohérence globale des divers outils intellectuels avec lesquels nous prenons conscience du monde ? », Jean FOUCAMBERT, « Travailler la pensée sauvage », *A.L. n°111* (sept. 2010), p. 65

39. « Travailler la pensée sauvage », déjà cité, pp.65-68

40. Qu'apporte l'insertion de codes empruntés à la BD dans le traitement des mythes grecs comme le fait Yvan POMMAUX dans ses récits (*Thésée, Œdipe, Orphée, L'école des loisirs*)

41. Qu'apporte à la vision de la dictature le fait qu'Yves HEURTÉ ait choisi de raconter la même histoire, d'abord sous la forme d'un récit puis sous la forme théâtrale (*L'Horloger de l'aube, Syros*)?

42. Pour en voir le cœur net, on pourra lire l'*Observatoire n°3* « Lecteur d'une œuvre ou le lecteur en surplomb », AFL, 2011, où est relaté le travail d'élèves de Moyenne Section sur l'ensemble d'une œuvre (celle de Philippe CORENTIN).

43. Terme très souvent employé pour exprimer la compétence interprétative, la connivence suggère l'accord tacite, la complicité, l'entente « en bonne intelligence » des larrons en foire.

44. Jacques REBOTIER, *Lettre aux illettristes*, Urdia, 2008

LES ACTES  
DE LECTURE  
n°115  
(sept. 2011)  
Rien de  
ce qui est  
(in)humain ne  
m'est étranger  
(Y. Chenouf)

45

épidermique : « *Toute œuvre littéraire est un phénomène social. C'est un acte individuel, mais un acte social de l'individu. Le caractère essentiel, fondamental de l'œuvre littéraire, c'est d'être la communication d'un individu et d'un public. (...) Je ne veux pas seulement dire que l'œuvre est un intermédiaire entre l'écrivain et le public (...) mais, et voilà ce qu'il importe de considérer, elle contient déjà le public.* »<sup>37</sup>

Pour traiter de ces questions, hors des seuls jugements de valeur (bons livres/mauvais livres) et afin de saisir la manière dont les œuvres s'y prennent pour toucher, convaincre, distraire, engager l'affectivité et la réflexion, permettre l'élaboration de concepts et de démarches intellectuelles, c'est aux langages employés<sup>38</sup> qu'il faut s'intéresser, à la manière dont les mediums choisis pour transmettre l'histoire humaine (texte et/ou image mais aussi genre, mise en pages, formats, peinture, fresques, sculptures, rapports scientifiques, reconstitutions historiques...) agissent sur les groupes sociaux et facilitent les opérations de second degré « *L'élaboration et l'évolution d'une construction théorique entre les individus et le monde.* »<sup>39</sup>

Quelle est la pertinence des langages sélectionnés pour concevoir une œuvre et comment fonctionnent-ils, seuls ou avec d'autres ? Comment parler de leurs effets, de la façon dont ils s'y prennent pour conforter, enfermer ou transformer les représentations sociales, réorienter les positionnements, relancer les actions, quels langages employer pour saisir ce qui échappe à la compréhension immédiate et l'exprimer : mises en tableaux, en listes, organigrammes, schémas, articles journalistiques, correspondances, blogs, reportages photographiques, maquettes, dessins, fiches de lecture... autant de formes issues des diverses manipulations nécessaires pour savoir ce qu'on pense (tris, classements, regroupements...).

Est-il indifférent de choisir la narration, avec ou sans illustrations, la BD<sup>40</sup>, la poésie ou le théâtre<sup>41</sup> afin de faire naître des émotions pour partager une vision du monde ? Quels verbes pour quels acteurs, quels adjectifs ? Mais aussi quel environnement dans l'image (intérieur, extérieur, urbain, rural, européen ?) Qui s'adresse à qui ? Qui demande ? Qui répond ? Quelles structures syntaxiques, quels modélisateurs ? Quelles références ? Quels procédés linguistiques, iconiques sont privilégiés ? Pour quels effets ? Quels plans ? Quels codes ? Quelles constructions pour masquer quels enjeux ?

On pourra craindre (ou faire craindre) que tous ces procédés techniques ne découragent les enfants du plaisir de lire comme on a cru le constater à partir des explica-

tions de texte majoritairement utilisées au collège. C'est avoir peu de confiance dans la satisfaction que procure l'effort de comprendre les mécanismes qui agissent sur nous et provoquent le rire, la peur, l'indignation, la curiosité, l'ennui... autant de sentiments qui relient aux autres sans qu'on sache vraiment ni comment, ni pourquoi<sup>42</sup>. C'est avoir peu d'expérience de l'assurance que génère le partage de ce savoir avec d'autres, de son âge ou non, de sa condition sociale ou non, de son environnement proche ou lointain et contribuer ainsi à se distancier des conditionnements ambiants, contribuer à la conscientisation des rapports sociaux.

Les techniques, hors de l'exercice social où elles se fondent et se perfectionnent, risquent de construire chez ceux qui n'en ont aucune utilité hors de l'école, des réflexes « mal appris » et inefficaces : un apprentissage dégradé, pour les autres, ceux pour qui la lecture remplit des fonctions sociales, l'acquisition d'instruments convenus, leur assurera le succès scolaire en même temps que la reconnaissance de ceux qui sont en connivence<sup>43</sup>, quel que soit le prix social à payer pour cette distinction : « *La culture est un effort pour parquer (...) la pensée des gens dans des œuvres. Car les références à des œuvres fonctionnent un peu comme des piquets. Dans les thèses universitaires, comme dans les devoirs scolaires, elles nous disent : je connais la carte, ne vous inquiétez pas, je ne sortirais pas vraiment de l'enclos. (...) Les œuvres sont des simulacres (...) de la liberté : celle que nous ne vivons pas dans notre vie. (...) les œuvres pensent à notre place. Grimacent, dans notre dos.* »<sup>44</sup>

L'humanisme ? Oui, mais « *Tant que les lions n'auront pas leurs propres historiens, les histoires de chasse continueront à glorifier le chasseur.* »

Et ça, c'est une autre histoire...

Yvonne CHENOUF

« Claude Lorrain, Poussin, ont des façons à eux de dessiner les feuilles d'un arbre [...] ils avaient leur langage personnel. C'est depuis devenu un langage appris, il me faut trouver des signes en rapport avec la qualité de mon invention. »

Henri Matisse, *Propos sur le dessin de l'arbre* (1942), rapportés par Louis Aragon.