

## bonnes pages

**Les textes et documents qui habituellement composent notre rubrique Bonnes Pages, ont cette fois une origine particulière. Ils sont en effet extraits de la « liste de diffusion », cet espace de communication et d'échanges en ligne (voir A.L. n°70, juin 2000, pp.56-63) qui permet aux enseignants participant à la recherche-action AFL/INRP sur l'apprentissage de la lecture de poser des questions, d'exposer des pratiques, de proposer des textes, de lancer des sujets de réflexion, etc..**

**On lira donc ci-après, à titre d'illustration, trois textes proposés et les réactions qu'ils ont suscitées.**

- Au sujet des classiques et de la culture commune... un texte à discuter.

« Quand on est dans le lieu scolaire, on cherche à travailler sur les partages entre générations, c'est-à-dire sur les transmissions. On est donc conduit à privilégier des livres dont l'usure est plus lente. Ce partage entre générations est nécessaire, pour rendre une compréhension mutuelle possible. La génération qui est chargée des jeunes n'a pas d'autres moyens pour présenter à ceux qui arrivent le monde qu'ils vont habiter, qu'ils vont transformer, certes, mais que les générations d'avant ont déjà meublé, pour reprendre ce que dit Hanna Arendt. La seule façon de faire est de présenter, dans le stock infini des produits présents en mémoire, seulement le petit lot de ce qui paraît le mieux, de ce à travers quoi chacun d'entre nous pourra se reconnaître et parler indirectement de soi aux autres. Si un élève veut, dans un devoir, faire allusion à un livre qu'il a lu et que son professeur ignore totalement, comment vont-ils se comprendre ? Pour que la littérature jeunesse puisse avoir un usage positif à l'intérieur de l'école, il faut éviter de se trouver dans un champ si ouvert que les lectures des uns n'auront jamais été celles des autres. Si je suis un élève de quatrième et que je fais allusion, dans mon devoir à ce livre que j'ai tant aimé et qui serait par exemple, *Germinal*, pas de problème, le professeur comprendra. Si je fais allusion aux *Chroniques Martiennes* de Ray Bradbury, la probabilité diminue, mais aujourd'hui elle reste encore grande. Mais si je parle de Keyes, et que je commente *Des fleurs pour Algernoon*, que j'ai lu et aimé parce qu'un copain me l'a fait lire, il y a de grandes chances pour que le professeur ne comprenne même pas de quoi je veux parler. Est-ce à l'élève d'instruire le professeur ? Les professeurs peuvent-ils chercher à faire leur culture de leurs élèves ? Chacun voit que c'est matériellement impossible et en plus, que ce n'est pas souhaitable : les partages

entre générations ne sont pas des partages entre pairs. Dès lors, la génération des adultes et celle des élèves ne peuvent pas avoir la même culture, ne peuvent plus se parler, si l'on estime nécessaire de privilégier la nouveauté.

Ainsi, dès qu'on travaille sur les problèmes de l'usage de la littérature de jeunesse à l'intérieur du champ scolaire, le grand problème, c'est celui de la transmission, car c'est la transmission qui organise les partages. On ne lit jamais seul, on ne lit pas pour soi sur une île déserte, même si, le temps de la lecture, les lecteurs peuvent faire l'expérience de cet éloignement du monde environnant et se croire seuls avec les héros de fiction. Mais la dernière page refermée, on retrouve le monde des hommes, et la vertu des livres, c'est d'avoir changé par la fiction notre regard sur la réalité. Or, les prescripteurs, qu'ils soient du monde de l'école ou du monde des bibliothèques, sont toujours de "vieux lecteurs" qui ont déjà constitué un capital de références culturelles, qui ont une collection impressionnante de souvenirs de lectures et qui ont devant eux de jeunes lecteurs sans mémoire. La grande question est de savoir comment répartir, dans les transmissions, les vieux textes bien connus et la nouveauté éditoriale : le temps de l'école est limité et on ne peut pas tout lire. Il faut donc choisir. Les modes de transmission qui se font dans des réseaux informels privilégient aujourd'hui les relations entre pairs, entre personnes de la même génération, si bien que certaines lectures, projetées et "promotionnées" sur le marché, comme le sont des disques ou des films, peuvent faire vivre des moments émotionnels forts, communs à de petits groupes, indépendamment de tout prescripteur. Même si nous pouvons nous réjouir de ces partages spontanés, nous ne pouvons en faire une règle de notre vie pédagogique. Dans l'institution scolaire, nous nous devons de construire des références collectives, des valeurs communes. Notre mission est un devoir de transmission, exigeant, même si "au bout du compte", nous pouvons en espérer beaucoup de plaisir. Elle nous demande de faire des choix clairs, restrictifs, et pour cela difficiles. C'est bien pourquoi, lorsque nous nous interrogeons sur la littérature de jeunesse, nous ne pouvons échapper à la question des "classiques pour la jeunesse" et, par là, nous sommes régulièrement amenés à affronter de face la question de la littérature. »

Anne Marie Chartier (Service d'Histoire de l'Éducation/CNRS - INRP)

« Quels lecteurs voulons-nous former avec la littérature de jeunesse ? »

in Enseigner la littérature de jeunesse ?

Textes réunis par Anne Marie Mercier-Faivre, PUL, 1999

- ◆ À lire ce texte rapidement, je me demande s'il ne pose pas la question du partage d'un capital culturel. Au rythme de la production, cette question va être (est déjà) insoluble.

J'ai plutôt envie de poser la question du partage des grandes questions qui travaillent l'humanité ; celles que toute personne qui se targue de prendre en charge l'éducation devrait avoir en tête et avoir envie de discuter, de travailler avec les enfants, les adolescents. Que ce soit à partir d'un grand texte (mais s'il est en latin ou en bas français, voire en français du 18<sup>ème</sup>, il exclut), d'un roman de science-fiction inconnu du prof. (qui, bon lecteur, peut le lire rapidement et est capable d'en discuter avec ses élèves), d'un nouvel album qui pose d'un autre œil les rapports jeunes/vieux, hommes/femmes, etc.

Donc, plutôt que capital culturel, parlons du **processus** de production de ce capital et de **lecture** de celui-ci, ce qui me semble plus productif que de s'épuiser à tout lire pour tout connaître (l'illusion d'être un Pic de La Mirandole moderne...) et plus propice à créer des ponts entre générations.

La question n'est pas d'écarter d'un revers les Oui-Oui, Martine et autres lofteurs, mais de comprendre leurs fonctions et fonctionnements.

Et là l'affirmation « *la génération des adultes et celle des élèves ne peuvent plus se parler* » tombe, si on n'est plus dans le conjoncturel de l'histoire mais dans l'écriture du structurel, que tout être humain a à faire, tout le temps.

Dans ce texte, on peut lire « *c'est la transmission qui organise les partages* ». J'écrirais le contraire.

L'exemple de la science-fiction (on peut dire la même chose du policier) est emblématique de comment elle a pu être le véhicule de la pensée dominante et des valeurs triomphantes du capitalisme et de l'individualisme (avec les auteurs américains des années 20 à 50) et en même temps un incroyable ferment de réflexion politique et sociale (avec certains auteurs européens des années 70), pour les lecteurs qui cherchaient les « bons » livres et les « bons » auteurs.

On nous rebat les oreilles avec ces histoires de « passeurs ». Je ne veux pas être un passeur mais un partageur. Je ne veux pas passer un témoin, mais amener à construire des clés pour pouvoir le porter.

Les derniers mots du texte sont : « *affronter de face la question de la littérature* ». Face nord ? Oh ! la, la... ce n'est qu'un outil qu'on met dans sa poche ou son cartable pour essayer d'être plus humain, et non pour préparer le concours de Questions pour un champion. Harry Potter, quand il rentre dans les magasins pour faire ses courses, ce n'est pas pour emmagasiner les choses, c'est pour entrer dans sa formation, pour se choisir des outils qui le font entrer dans une dynamique.

**Thierry Opillard**

#### ♦ Culture commune et choix des textes

La question du partage des textes mérite d'être posée. Elle ne peut pas se résoudre d'un trait de plume.

Elle pose certes le problème de la constitution d'une culture commune nécessaire au partage des idées, nécessaire à l'entrée en communication. Je viens par exemple d'entendre à la radio une chanson de Balavoine « *Mon fils ma bataille* » dans laquelle le chanteur crie « *Ne touchez pas au fruit de mes entrailles* ». Celui qui ne connaît pas le « *Je vous salue Marie* » n'entend pas dans cette phrase ce que j'y entends et que l'auteur y a forcément mis. Il me semble en effet qu'on se doit de doter les élèves des références de base pour entrer dans la littérature et dans ses différents niveaux de lecture. Se pose alors la difficile question du choix de la base... Qui décide ? le Ministère qui sort une liste de livres (à l'élaboration de laquelle nous avons participé) ? qui est derrière le Ministère ? quel poids du marché des éditeurs ? l'école n'a-t-elle pas une trop grande main mise sur l'édition jeunesse ? Certes l'exigence des enseignants en matière de qualité d'écriture littéraire pour les enfants est génératrice de progrès dans la qualité des productions... mais la création doit-elle répondre aux exigences du marché, fut-il éducatif, pédagogique ? (et surtout s'il l'est, diront certains).

Comme on ne peut pas tout lire il faut choisir... Sur quels critères ? La question se pose pour moi au niveau des PE2. Ils ont un an pour connaître la littérature enfantine afin de pouvoir la faire découvrir à leurs élèves. Double filtrage...

La question du choix des textes pose un problème éthique (ça tombe bien, l'éthique c'est très à la mode). Comment en effet ne pas s'interroger sur la pertinence de ses choix quand on s'affirme formateur d'individus libres et critiques. Nos choix de textes renvoient à nos propres valeurs. Je rêve d'éveiller mes élèves à une lecture questionnante du monde, de leur donner des outils pour prendre du pouvoir sur leur vie et sur le monde. Et, en bon stéréotype féminin, je culpabilise et me questionne sur la validité de mes choix et la liberté que je laisse à mes élèves. Suis-je autorisée, mandatée (par les I.O. et par moi-même, ma conscience) pour transmettre mes valeurs à mes élèves ?

Sans doute, est-ce mon dessein... puisque je tiens à mes valeurs. J'ai beau dire qu'il n'existe pas de Vérité, et que plein de vérités sont à chercher, je m'accroche à mes petites vérités que je ne suis pas prête à brader et que je voudrais bien transmettre.

Je serai la première à bondir si un enseignant s'ingéniait à travers son choix de textes ou la critique de ces textes, à transmettre à mes enfants des valeurs qui seraient contraires aux miennes (je songe à tous les enseignants partisans de la

sélection, de la délation, des brimades... dans les couloirs de l'éducation nationale).

La question du dogmatisme de l'enseignant doit se poser, même si le dogme est « bon ».

En matière de choix des textes, par exemple... je pense à tous ces petits livres que les enfants apportent fièrement de la maison et qui y retournent souvent sans qu'on ait eu « *le temps de les lire* » (les Martine, Souricette et lapinous... dont il n'y a vraiment rien à tirer et qui pourtant remplissent les rayons des supermarchés et donc les étagères des élèves). Je ne sais pas s'il s'agit de ne pas leur tordre le cou, mais en tous cas je ne vois pas quoi en faire et ça me navre à plus d'un titre car souvent c'est le fils de la collègue qui apporte le bon livre (celui qui va avoir mes faveurs et que je vais lire aux autres) et le fils de la coiffeuse qui apporte l'autre (celui qu'au mieux, je vais résumer brièvement en regardant les images qui elles-mêmes n'ont rien à dire...)

Dans un autre registre, la liste cycle 3 du ministère ne prévoit pas Harry Potter et pourtant j'en ai vu des gamins de cycle 3 qui arpentaient les couloirs de l'école avec leur bouquin à la main. J'en connais peu qui n'ont pas vu le film (piètre adaptation du bouquin). Et pour tout dire, Harry Potter, je l'ai lu. Et j'ai beaucoup aimé. Certes le battage médiatique a été insupportable. N'empêche que le bouquin est un bon bouquin. Pourquoi alors l'école boude-t-elle ce texte ? Pour une fois qu'on aurait pu rebondir sur un héros des enfants...

Dans un autre registre, j'ai été très étonnée de l'engouement qu'a eu ma fille pour la Comtesse de Ségur, de celui de mon fils pour les Club des cinq, mystères et clan des sept, de celui de mon neveu pour les Oui-oui. Toute une frange de leur littérature qui n'a pas droit de cité à l'école. Comme si celle-ci possédait ses tabous que les enfants ont très intégrés d'ailleurs...

Voilà quelques unes de mes interrogations sur le partage des textes.

*Sophie Ngô-Maï*

♦ Harry Potter : je ne l'ai pas lu. J'ai vu le film. L'effet que ça m'a fait : c'est bien pensé pour plaire tant aux enfants, avec une équipe de marketing au fait de la psychologie de l'enfant pour prendre un maximum de parts de marché. Je ne suis pas entré dedans, même pour un pacte d'assouvissement comme cela pourrait m'arriver avec un film de science-fiction. Et d'ailleurs, j'ai peu rencontré de papas qui sont entrés dedans. Davantage de mamans. (Ce n'est pas un jugement, c'est une constatation ; comme on pourrait dire que plus de papas et moins de mamans entrent dans le genre science-fiction). Dans ma classe de CM2, cette année, les garçons étaient fans de Potter, pratiquement pas de filles - je n'en tire aucune conclusion, ce n'est peut-être pas vrai ailleurs.

Lors d'une émission nocturne sur une radio très à droite, j'avais entendu, il y a un an ou deux, de braves dames genre Saint-Nicolas du Chardonnay (elles se disaient spécialistes en littérature jeunesse et semblaient effectivement la connaître). Elles savaient parfaitement bien pourquoi elles luttaient vigoureusement contre *Harry Potter* et disaient clairement que c'était introduire les enfants dans l'irrationnel, dans la littérature de l'antéchrist, dans le monde des sorciers et des sorcières, dans un dévoiement de leurs valeurs (une irrationalité faisant concurrence à une autre...). Elles me paraissaient sans état d'âme sur quoi faire lire à leurs enfants, quoi écarter, quoi véhiculer comme valeurs.

Alors, donc, pourquoi avons-nous tant d'états d'âme ? de remords d'imposer la culture bourgeoise véhiculée par les livres de la littérature enfantine ?

Quelles valeurs ? À travers quels prismes analysons-nous les livres ?

Si on dit : « *la culture ce n'est pas un patrimoine, c'est une lutte* », ce n'est pas un résultat, c'est un processus, « *ce ne sont pas les connaissances, mais la maîtrise des langages qui ont produit ces connaissances* », que mettons-nous en branle pour produire une autre culture, pour nous emparer de cultures autres qui s'opposeraient à la culture qui écrase. Certes, tout ce qu'on écrit, et particulièrement sur la littérature de jeunesse, y participe.

« *La question se pose pour moi au niveau des PE2. Ils ont un an pour connaître la littérature enfantine afin de pouvoir la faire découvrir à leurs élèves.* » lit-on dans le texte précédent. Depuis plus de 10 ans, je m'y intéresse, j'en lis, je lis ce qu'on en écrit... Je ne la connais pas. En revanche, je me dis que ce commence à construire des outils d'analyse, des manières d'en être lecteur, qui me font aborder chaque livre avec un œil de plus en plus aguerris. En fait, c'est une histoire de démarche, pas d'aboutissement.

Quand j'étais à l'École Normale, le pire pour moi, c'était les profs qui ne défendaient rien, qui ne permettaient pas de nous positionner, qui ne nous permettaient pas de nous construire en adhérant ou en nous opposant. Les plus intéressants (les plus rares) étaient ceux qui venaient avec leurs convictions. Bref, ils venaient avec des valeurs. (je sais, ceux qui cocoonent dans le nid douillet des valeurs dominantes, en se disant apolitique et porteurs de valeurs universelles - jamais aucune valeur n'a été universelle) viennent aussi avec des valeurs, mais ils semblent moins le savoir, eux...)

Dire « repolitisation », c'est en fait simplement réaffirmer nos valeurs, et si nous sommes si combattus et stigmatisés, c'est parce que les propositions que nous faisons s'attaquent au cœur même du système qui fonctionne sur la division exécutant/concepteur.

Pour revenir au début de ce texte, ce qui m'intéresse dans l'AFL (outre qu'elle est dans la mouvance de Wallon, Vygoski), c'est son secteur de recherche. L'irrationnel domine la pensée actuelle (c'est une raison qui ferait que Harry Potter m'énerve car il participe de la campagne médiatique des Buffy et autres niaiseries de sorcellerie) et ce qui s'oppose à nous se pose comme un système de croyances auquel il faut adhérer sans barguigner. On se demande, alors qu'on en a les moyens intellectuels et humains, si c'est par paresse intellectuelle ou par orchestration (le complot ! le complot !) qu'on ne forme pas la population à reconnaître le vrai du faux, l'étayé de l'inventé. Bien sûr, la science ne va pas nous emmener tous vers les cieux radieux, mais un minimum de formation scientifique devrait amener l'instituteur, dans la première semaine de sa formation, à demander au professeur d'IUFM de lui expliquer pourquoi on lit plus vite un texte que les mots de ce texte rangés par ordre alphabétique, et de ne pas en démordre jusqu'à ce que ce soit réglé.

**Thierry OPILLARD**

● « En fait, Faulkner ("Une rose pour Emily" dans Treize Histoires, Gallimard, 1939) rompt sans le dire ce "contrat de lecture" (si tant est qu'on soit fondé de parler de contrat pour désigner la confiance naïve que le lecteur met dans la lecture et le mouvement de remise de soi par lequel il s'y projette tout entier, important avec lui tous les présupposés du sens commun). Pour opérer cette rupture, il s'arme de procédés qui, comme l'éparpillement d'indices destinés à passer d'abord inaperçus, sont très semblables à ceux du roman policier ; mais, loin de demander à ces procédés ordinaires de permettre au lecteur de réinscrire rétrospectivement dans la logique du monde ordinaire un dénouement d'apparence extraordinaire, il s'en sert ici pour encourager les attentes les plus ordinaires et pour mieux les décevoir et les dénoncer par une issue réellement extra-ordinaire ; si inattendue, en tout cas, qu'elle invite à une relecture ou, à tout le moins, une sorte de récapitulation mentale, qui oblige le lecteur à découvrir, au moins confusément, la mystification dont il a été la victime, et le complice. Le lecteur que demande tacitement *Une rose pour Emily* est bien ce lecteur extra-ordinaire, cet "archi-lecteur", comme on dit parfois (sans jamais poser la question des conditions sociales de possibilité de cet étrange personnage), ou mieux, ce métalecteur qui saura lire non le récit, tout simplement, mais la lecture ordinaire du récit, les présupposés que le lecteur engage et dans son expérience ordinaire du temps et de l'action, et dans son expérience de la lecture d'une fiction "réaliste" ou mimétique, qui est censée exprimer la réalité du monde ordinaire et de l'expérience ordinaire de ce monde. »

BOURDIEU P., « Une théorie en acte de la lecture », dans Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire, Seuil.

♦ Je ne sais pas s'il me manque la lecture de *Une rose pour Emily* pour comprendre le texte ou si... Je crois que je ne m'interroge sur le travail d'écriture d'un texte qu'au travers les lectures expertes des textes pour enfants, et donc depuis peu, depuis notre recherche... sinon, je me laisse porter par les récits, je termine un livre et aussitôt j'en prends un autre, sans même prendre le temps d'une mise à distance, je me laisse porter par les histoires... tout au plus je me fais des commentaires du type « ce livre, je voudrais l'avoir écrit », voire « ce livre je pourrais l'avoir écrit », parce que j'ai l'impression que « ça parle » de moi, mais je ne me demande pas « comment l'auteur s'y est pris pour... »... je me sens lecteur ordinaire qui ne cherche rien, mais trouve parfois dans ses lectures un écho de son « moi »...

Je réponds sans doute un peu à côté car mes lectures successives du texte de Bourdieu ne me permettent pas d'en avoir une compréhension un peu fine !!!

**Christine RAZET**

● *La compétence linguistique n'est pas une simple capacité technique, mais aussi une capacité statutaire. Cela signifie que toutes les formulations linguistiques ne sont pas également acceptables et que tous les locuteurs ne sont pas égaux. (...) L'illusion du communisme linguistique, qui bante la linguistique, est l'illusion que tous participent au langage comme ils profitent du soleil, de l'air et de l'eau - en un mot, que le langage n'est pas un bien rare. En fait, l'accès au langage légitime est tout à fait inégal et la compétence théoriquement universelle, si libéralement distribuée à tous par les linguistes, est en réalité monopolisée par quelques-uns. (...)*

*Je pense qu'on ne peut comprendre pleinement le langage sans replacer les pratiques linguistiques dans l'univers complet des pratiques compossibles : les manières de manger et de boire, les consommations culturelles, les goûts en matière d'art, de sport, de vêtements, d'ameublement, de politique, etc. parce que c'est la totalité de l'habitus de classe, donc la position occupée synchroniquement et diachroniquement dans la structure sociale qui s'exprime au travers de l'habitus linguistique qui n'en est qu'une dimension. Le langage est une technique du corps et la compétence linguistique, et spécialement phonétique, est une dimension de l'hexis corporelle dans laquelle s'exprime toute la relation au monde social. Tout suggère par exemple que le schéma corporel d'une classe sociale détermine les systèmes des traits phonétiques qui caractérise une prononciation de classe au travers de ce que Pierre Guiraud appelle le "style articulatoire". Ce style articulatoire est partie intégrante d'un style de vie "fait corps", et il est en rapport étroit avec les usages du corps et du temps qui définissent en propre ce style de vie.*

BOURDIEU P., Réponses, la violence symbolique, p.123-124