

Un grain de sable dans le jeu bien huilé des complicités résignées¹

Gilles MONDÉMÉ

Dans les ZEP (et aussi ailleurs mais peut-être de manière moins exclusive) les brèves de pupitres et les contenus des cartables montrent que la consommation de biens culturels est régentée par cette culture dite « industrielle », pur produit de la mondialisation, dont la fonction principale est de créer du profit, tout en formatant les esprits.

C'est donc le règne du gras, du sucré, du rose, du mauve, du doré, du clinquant, du fluo, du mièvre, du violent, du bruyant, de la dust TV... fabriqué par des multinationales inspirées par un « American Way of life » à la fatuité arrogante qui s'insinue à l'école comme ailleurs.

Ce sont toutes les productions culturelles qui sont réifiées, uniformisées² et... plébiscitées, surtout par des jeunes aux immatures défenses immunitaires contre un des avatars de la violence symbolique.

Face aux puissants phénomènes grégaires (modes des vêtements, des fast food, du ludique informatisé, des films à effets spéciaux, des fictions disneyisées...), il serait vain d'opposer une pastorale humaniste. Par ailleurs, la résignation nous rendrait complices de cette mondialisation / normalisation car nous avons encore dans notre champ, même limité, « quelque pouvoir sur les choses de la culture » et de très bonnes, c'est-à-dire nécessaires, « raisons d'agir ».

À l'école, nous devons mener une politique volontariste de promotion du livre à travers les activités de la BCD (animations, expos, ventes...) en direction du quartier, avec les bibliothèques municipales et les libraires indépendantes. Les auteurs et les éditeurs auxquels nous nous référons souvent sont menacés par les fabricants de « best sellers » tant du point de vue de la production que de la diffusion. Bourdieu dit « *des producteurs culturels autonomes* » que « *Leur position n'a jamais été aussi menacée et aussi faible, mais jamais aussi rare utile et précieuse.* »³

En classe, on opposera à la pastorale fondée sur un modèle transmissif visant le « comblement de manques » l'idée du « forum » de Bruner fondée sur le principe pédagogique de la négociation de la signification, socialement élaborée. « *La culture est en permanence l'objet d'un processus de recréation : elle est sans cesse interprétée et renégociée par ceux qui y participent. C'est dire qu'elle est à la fois un forum où se négocie et se renégocie la signification, et un ensemble de règles et de spécifications permettant d'expliquer l'action telle qu'elle se réalise (...). Les contes, le théâtre (...) sont des institutions où ce « forum » peut fonctionner... autant d'occasions de le faire intervenir, d'explorer des mondes possibles au-delà du besoin immédiat.* »⁴ On ajoutera que de ce point de vue, les albums de littérature jeunesse fournissent une occasion privilégiée.

Dans le n°20 des Actes de Lecture, on trouvait cette citation d'Escarpit : « *L'acte de lecture. Sa motivation est presque toujours une insatisfaction, un déséquilibre entre le lecteur et son milieu, que ce déséquilibre soit dû à des causes inhérentes à la nature humaine (brièveté, fragilité de l'existence), au heurt des individus (amour, haine, pitié) ou aux structures sociales (oppression, misère, peur de l'avenir, ennui).*

En un mot, il est un recours contre l'absurdité de la condition humaine... »⁵

Ces insatisfactions et ces déséquilibres sont des thèmes universels, interculturels et intergénérationnels. Les enfants de cycle 2, comme les autres, s'interrogent sur leur vie et celle de leur entourage proche ou lointain (identité, divorce, chômage, guerre...) et ne manquent pas d'expertise, quoi qu'en

¹ BOURDIEU, in *Les grains de sables*, Contre-feux 2, Raisons d'agir.

² BOURDIEU oppose à cette « mondialisation commerciale » une « internationale littéraire, artistique et cinématographique »

³ Et il conclut : « Bizarrement...en défendant leur singularité, ils défendent les valeurs les plus universelles. »

⁴ BRUNER, in *Culture et mode de pensée*, Retz.

⁵ Par exemple, *Blanche Dune* de Rascal & Girel, Pastel, qui aborde ces thèmes de manière distanciée.

pensent encore et toujours les rédacteurs « spécialistes » des nouveaux programmes, pour aborder sans préalable la littérature qui apporte la nécessaire distance absente du quotidien.

Kundera⁶ écrit que : « *Le roman n'examine pas la réalité mais l'existence. Et l'existence n'est pas ce qui s'est passé, l'existence est le champ des possibilités humaines, tout ce que l'homme peut devenir, tout ce dont il est capable.* » Privilégier la littérature jeunesse, c'est rendre accessibles très vite ces champs des possibles, c'est aussi permettre, comme le dit Bruel,⁷ de « *roder son rapport à l'existence, d'y répéter l'entrée en scène sans le risque de vivre.* »

Roder son rapport à l'existence, ce n'est pas apparemment l'ambition affichée par les projets de nouveaux programmes. Comment lire cette phrase (p. 4 de la consultation) : « *D'une manière générale, au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves ne maîtrisent pas encore suffisamment l'écrit pour pouvoir se poser de véritables « problèmes » de compréhension sur les textes qu'ils lisent, comme en témoignent l'extrême simplicité des textes utilisés dans les manuels d'apprentissage de la lecture.* » ?

Est-ce parce qu'ils ne sont pas assez intelligents qu'on est obligé de leur apprendre à lire sur des textes d'une extrême simplicité ou est-ce parce qu'on leur apprend à lire sur de tels textes qu'ils ne deviennent pas assez intelligents pour se poser de « vrais problèmes » ?

Au delà de l'anecdote à la logique douteuse, on remarque qu'on retrouve toujours les mêmes postulats : l'écrit est un système de notation de l'oral, l'apprentissage commence donc par la maîtrise des compétences de base qu'on réduit à l'habileté à user du système de correspondances, la compréhension est la même à l'oral et à l'écrit (on lit et on comprend ensuite). La nouveauté réside dans la force de l'affirmation de la nécessité de développer et d'exercer des stratégies de compréhension sur des textes longs et complexes... à partir de textes dits à haute voix par l'enseignant !

En tous cas, l'hommage rendu aux manuels (ceux-là même qui proposent des textes d'une extrême simplicité !) exhale des fragrances aigres-douces de complicités résignées.

Bien évidemment, face à cette *doxa* rassurante et consensuelle, on saura une nouvelle fois apporter notre grain de sable et revendiquer une autre approche de l'apprentissage de la lecture, directement à partir d'albums de littérature jeunesse, pour aider à la construction des compétences linguistiques spécifiques que le traitement de l'écrit requiert et pour construire une culture de l'écrit dans l'intertextualité.

On ne peut que souscrire à la conclusion de Christian Bruel⁷ : « *Si le tissu social ne se persuade pas qu'il y a dans*

cette lecture experte à la portée de tous une résistance « au lent nivellement des imaginaires individuels » décrit par André Leroi-Gourhan il y a quelques dizaines d'années, les enfants continueront d'avoir des chances inégales d'accès à des œuvres de la qualité de celles de Claude Ponti. L'école et la bibliothèque, outre qu'elles autorisent des rencontres que les lois du marché et le coût des livres empêchent souvent, doivent être soutenues quand elles tendent à devenir des lieux de qualification permanentes des lecteurs. La volonté politique, la formation des personnels, les crédits, l'aménagement des programmes devraient être à la hauteur de cet enjeu culturel. »

Gilles MONDÉMÉ

*La bande dessinée pour la jeunesse est particulièrement dynamique (tirage de 25 millions d'exemplaires chaque année). Ses créateurs, publiés par de petites structures éditoriales souvent associatives cherchant à échapper aux standards commerciaux traditionnels, s'essaient à de nouvelles formes narratives et graphiques par un nouveau rapport du texte et de l'image.**

* extraits du dossier de presse du Salon du Livre de Jeunesse de Seine-Saint-Denis 2001

⁶ KUNDERA, in *Dictionnaire intime*.

⁷ in *Claude Ponti*, Sophie Van der Linden, éditions Être.