

LA LITTÉRATURE DE... ?

Denis FABÉ
Collège E. Dolet, Provin

Séverine SUFFYS
Collège H. Matisse, Lille

INTRODUCTION EN FORME DE BILLET D'HUMEUR

Cet article est la version quelque peu remaniée de deux interventions conjointes de notre part, l'une à l'IUFM de Reims, l'autre, à Lille III, au cours de l'année 1999. Le lecteur y retrouvera des titres de la revue, des références d'ouvrages et des matrices d'exercices proposés depuis quelques années dans *Recherches*. Il ne s'agit pas pour nous de parler de littérature de jeunesse ni de proposer des catalogues d'oeuvres qui nous ont plu, mais plutôt de montrer en quoi cette littérature parvient à mettre au travail, l'élève ou l'enseignant ; comment elle constitue une multitude d'entrées en lecture-écriture pour le premier, et comment elle amène le second à se poser la question de la littérarité d'un texte ; nous raconterons – parfois avec le « je » expérimental du professeur dans sa classe, parfois avec le « nous » du partenariat pédagogique – comment elle nous a fait entrer, l'un et l'autre, dans le métier de professeur de français. Loin des débats qui opposent les tenants de la « grande » littérature et du patrimoine national, face aux pédagogues, censés détourner les élèves des grands auteurs reconnus de tous en les cantonnant dans ce qui « intéresse les jeunes de notre époque », nous commencerons par prendre position, néanmoins, contre la critique de *démagogie* que l'on peut entendre ici ou là, encore et souvent, lorsqu'il est question de littérature de jeunesse. S'il risque d'y avoir *démagogie*, quelque part, c'est dans l'intention avec laquelle on la fait ou on la donne à lire, on l'expose ou on la vend/vante. Si on l'utilise pour plaire, pour faire moderne, dans l'air du temps, ou pour délimiter jalousement un domaine de spécialistes,

effectivement, on rencontre là tout ce qui ressemble à une forme de pouvoir-séduction abondamment déployée dans la publicité, visant avant tout à manipuler les jeunes, à leur faire croire qu'ils sont au centre des dispositifs sociaux, alors qu'on ne fait que les inciter à consommer, à constituer une part de plus en plus importante de l'économie de marché.

S'il y a l'affirmation d'une certaine spécificité dans le terme-même de « littérature de jeunesse », il y a lieu d'interroger cette catégorisation. Cela voudrait-il dire qu'il existe une littérature de vieillesse, une littérature pour hommes, pour femmes, pour handicapés, pour sans papiers, pour pauvres ou riches, etc. ? Et on n'en finirait pas de décliner les catégories que notre société emboîte les unes dans les autres ou les unes par rapport aux autres, pour délimiter des parts de marché, en même temps que pour différencier celles qui sont économiquement intéressantes de celles qu'on peut négliger parce qu'elles ne rapportent rien.

Il devient à présent évident que nous avons appris à classer, à rassembler – au niveau de l'habitat, comme des formes de vie et d'activités culturelles – des groupes homogènes. C'est encore ce que l'école sait faire de mieux pour gérer l'hétérogénéité de plus en plus multiforme : des groupes de niveaux, de besoins, de remédiations, d'un côté ; des filières prestigieuses de l'autre, classes européennes, choix d'options rares pour trier les élèves. Nous savons faire et nous saurons très bientôt, comme aux Etats Unis, protéger nos riches avec des barbelés et des chiens policiers, laissant les autres, les pauvres, les vieux, les « sans »... dans des quartiers insalubres, honteusement illuminés par l'enseigne d'un Mac Donald et les affiches de combat de boxe vantant les mérites belliqueux de tel ou tel champion de banlieue. Dame, pendant qu'ils se tapent dessus, ils ne penseront pas à incendier les équipements municipaux. C'est toujours ça de gagné !

Il serait peut-être grand temps d'arrêter cette activité fébrile, ce frénétisme de classement, de rangement de ce qui se ressemble – dont l'efficacité, par ailleurs, n'a jamais fait l'objet d'aucune évaluation sérieuse, mais qui rassure les esprits en leur donnant une illusion de pouvoir sur les choses et les gens. A d'autres époques de l'histoire, on a su choisir les livres à brûler pour mieux diffuser ceux qui devaient rigidifier un ordre moral nouveau. Nous savons donc trier, sélectionner, noter, punir ou récompenser; donner des médailles, des titres honorifiques, des prix, des coupes en or ou en argent à d'éphémères ou de ridicules vainqueurs, dont la victoire ne dure que l'espace d'un matin...

En revanche, nous savons un peu moins interroger la pertinence de ces classifications, remettre en cause les limites des frontières, envisager la généralité et le croisement des disciplines entre elles, au sens qu'E. Morin peut donner à un terme comme celui d'« intelligence générale » ; nous savons un peu moins créer des domaines, hors des barrières de la propriété privée, à l'échelle planétaire, ou projeter des actions en dehors du court terme, à l'échelle du long terme et des grandes transformations de l'humanité.

Et pourtant, il semble bien qu'il y ait là, en jeu, des compétences ou des capacités essentielles pour pouvoir participer aux grandes mutations actuelles, si l'on ne veut

pas en rester à la dénonciation stérile de l'inclassable et de l'indéfinissable, si l'on ne veut pas se contenter de ressasser éternellement la nostalgie des âges d'or antérieurs.

Si nous nous proposons d'interroger sans cesse, dans ces lignes, les liens, les contextes, les réseaux qui enferment, les étiquettes et les dénominations ; si nous avons envie de traverser allègrement les frontières ou les murailles qui séparent l'enfant de l'adulte, l'enseignant du lecteur, l'école de la maison, l'imaginaire du réel, la grande littérature de l'autre ou des autres, c'est tout simplement pour faire notre métier, simplement pour être actifs, intellectuellement parlant, ou vivants, humainement parlant. En pensant aussi que c'est sans doute dans ce travail de questionnement et d'exploration, que se situe l'activité intellectuelle la plus noble, qu'elle soit lecture, écriture, parole, geste ou pensée...

QUAND LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE (EST) ENTR(É)E (DANS MA) CLASSE

Avant d'aller plus avant dans cet article je voudrais évoquer l'époque où je débute dans le métier. Tout droit sorti de la Sorbonne à Paris, je me suis retrouvé nommé professeur dans une banlieue de Roubaix, en fait la banlieue de la banlieue de Lille. Moi, Denis Fabé, j'arrivais en classe avec mon amour immodéré pour Duras, Flaubert et Proust. Je me donnais même pour tâche essentielle le devoir de transmettre mon plaisir de lire. Mais mes élèves de 5^e, eux, semblait-il, n'en avaient rien à faire. Ils s'ennuyaient à mes lectures suivies, n'ouvraient même pas leur livre et faisaient tout pour éviter le travail que je leur proposais.

J'avais même l'impression que les textes que je donnais à lire n'étaient que des objets remplis de mots, des histoires inutiles et des textes sans beaucoup de sens. Autant dire que j'étais désespéré : personne ne s'intéressait à mon cours et j'étais chahuté.

Un jour pourtant, j'ai découvert la littérature de jeunesse. J'emploie à dessein cette formulation empruntée au conte car, lors d'un stage Mafpen, j'ai rencontré de façon presque magique, des textes étonnants dont j'ignorais l'existence. C'était en 1986. Les formateurs¹ sont arrivés avec des caisses pleines de livres étonnants, des livres qui m'étaient inconnus. Ils parlaient de fées, de sorcières au téléphone, de monstres poilus et d'adolescents aventuriers.

Aucun manuel, à l'époque ne les citait et je n'avais aucune culture pédagogique. Mais lors de ces six jours de formation, les gens qui me les présentaient en parlaient avec un enthousiasme si militant que j'ai « adhéré » tout de suite à cette nouveauté. J'avais tellement besoin d'être rassuré...

D'abord, les formateurs nous ont aidés à critiquer ces modèles qui pour nous, stagiaires, allaient encore de soi. Ils nous ont montré combien était difficile de

1. Jean-François Inisan, Elizabeth Vlieghe.

« proposer un seul livre à des élèves tous différents. On sait bien, disaient-ils, qu'en matière de lecture, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, les entrées en lecture, les centres d'intérêt, les rythmes sont extrêmement hétérogènes. *Certains élèves ont tout de suite fini le livre et d'autres ne veulent pas le lire : faut-il interdire à certains de lire et obliger d'autres à aller plus loin ?* Gymnastique épuisante »².

Ils analysaient aussi nos représentations du métier et nos réticences au changement : « Il peut s'agir de collègues considérant que l'on n'y peut rien, auquel cas le rapport avec le livre se fait uniquement par le biais de la lecture suivie, l'organisation de la fréquentation du CDI par les élèves n'étant pas considérée comme une tâche professionnelle. »³

Je me souviens avoir retenu de ces journées de formation quelques phrases fondatrices de mon métier : « Oubliez les manuels ! La littérature classique n'est pas tout ! Un livre, un élève ! Et si on s'intéressait à l'imaginaire des enfants !... »

Autant de slogans qui, encore bien loin de se référer à des théories bien assises, m'ont séduit immédiatement.

Je comprenais tout à coup, que j'allais enseigner différemment.

J'arrête là ce discours nostalgique pour revenir sur un autre moment fondateur, à la fois pour mon métier et pour mon approche de la littérature de jeunesse.

Je disais que peu de textes didactiques ou théoriques circulaient à propos des livres pour enfant, et s'il en existait, je ne les lisais pas.

Or, à la suite de ce stage, en 1987, j'ai eu la chance de participer au numéro 7 de la revue *Recherches* « Quand la littérature de jeunesse entre en classe... »

Il serait vain d'en résumer le contenu, mais j'aimerais simplement ici revenir sur sa couverture qui me semble assez emblématique de la place que cherchait à conquérir la littérature de jeunesse dans l'enseignement du français au collège.

On y voit donc un enfant qui rêve, devant une pluie de planètes.

Quoique déjà ancienne et fortement marquée par une volonté militante de la première heure, cette illustration me semble avoir encore quelques résonances aujourd'hui.

En effet, elle affirmait déjà la particularité indéniable de la littérature de jeunesse. Faite pour de jeunes lecteurs, elle leur offrait et leur offre encore une grande variété de textes où l'on peut rire, pleurer, imaginer ou s'aventurer dans des mondes nouveaux.

J'avais été séduit par ces livres si différents les uns des autres. Encore aujourd'hui, je reste persuadé qu'ils peuvent rencontrer chaque enfant et, pourquoi pas, chaque élève. Les mini-nouvelles de Bernard Friot⁴ à elles seules illustrent cette diversité. Elles sont très courtes et se laissent facilement apprivoiser par les lecteurs en difficulté. Elles peuvent être drôles, voire impertinentes. On y apprend par exemple

2. *De la littérature de jeunesse pour les lectures longues en classe ? Pourquoi pas ! Mais...* Jean-François Inisan, Elizabeth Vlieghe. Dans *Recherches* n° 7, p. 28.

3. *Ibidem*, p. 30.

4. *Histoires Pressées*, Bernard Friot, Milan Zanzibar. Trois volumes.

qu'un professeur de français peut parler une langue à la limite de la vulgarité. Elles posent aussi le problème des enfants battus, des difficultés à être petit dans un monde de grands. Elles jouent enfin sur l'imaginaire, sur le plaisir de la transgression et sur les manipulations langagières que l'on peut réaliser pour créer des histoires.

En fait, déjà dans ce numéro 7, tous les auteurs affirmaient qu'il était urgent de s'emparer des trésors que la littérature de jeunesse leur offrait.

Mais en classe, il était nécessaire de travailler différemment avec ces livres là. C'était somme toute assez facile puisque rien n'existait. La littérature de jeunesse était encore clandestine et les manuels l'ignoraient superbement.

Alors les professeurs ont inventé. Eux aussi, ils ont fait travailler leur imagination. Ils ont construit des dispositifs didactiques inédits qui renouvelaient l'enseignement de la lecture. Le questionnaire de vérification n'était plus de mise : Il était remplacé par des textes à trous, des textes caviardés, des activités d'anticipation, des appariements images textes... la liste est longue⁵.

A l'époque le discours était clair.

Choisir des livres de jeunesse et bricoler des dispositifs didactiques nouveaux constituaient des actes politiques : il fallait faire entrer tous les élèves dans la lecture en se servant des textes écrits pour eux. Il fallait aussi que les collègues « apprennent à travailler en projet » et « aient la possibilité de réaliser à plusieurs un des travaux que l'enseignant de français est amené habituellement à faire seul chaque année. »⁶

Bien sûr, au-delà de cet affichage simpliste mais généreux, d'autres enjeux se nouaient, moins visibles sans doute. En effet, lorsqu'un maître proposait un livre de jeunesse à ses élèves de banlieue, il reconnaissait peut être implicitement, un statut à leur culture et à leurs préoccupations. Mais cette reconnaissance devait-elle s'arrêter là ?

Au moment où l'imaginaire de l'enfant entrait dans les classes, fallait-il aussi prendre en compte ses modes de pensée et de réflexion, ses façons de lire et de dire sa lecture ?

Je me souviens de quelques débats houleux lors de concertations de professeurs de lettres...

Je suis sûr pourtant que c'est ma rencontre avec la littérature de jeunesse qui m'a aidé à forger ma réflexion pédagogique. Je sentais bien, lorsque j'avais à défendre Roald Dahl et les autres, que le métier du professeur de français allait être un peu bousculé. Le maître n'était plus l'unique porteur de l'héritage classique, d'autres textes l'obligeraient à partager son savoir.

Et voilà que je me suis mis à interroger mes méthodes de travail, j'ai même observé celle de mes élèves. J'allais être « englouti ».

Le débat en était là quand la littérature de jeunesse est entrée dans les programmes.

5. Voir *Recherches n° 7 : Quelques activités autour de l'objet livre*, p. 51.

6. *Recherches n° 7* : p. 48.

Son arrivée a été très frileuse : il fallait lire un texte dans l'année. Mais peu à peu, des listes ont été publiées. Elles sont d'ailleurs fort intéressantes.

Mais comment enseigne-t-on cette littérature aujourd'hui ?

A lire les manuels qui constituent somme toute une référence pour beaucoup de professeurs, la révolution que nous étions en droit d'attendre, ne semble pas avoir eu lieu. Au contraire⁷.

Des textes de littérature de jeunesse sont reproduits, mais la place qu'ils occupent et l'appareil didactique qui les accompagne restent ambigus.

Pour certains, littérature et littérature de jeunesse ne se confondent pas, l'une renvoyant à quelque chose d'universel, l'autre à un moyen provisoire pour atteindre cette universalité.

Pour d'autres, il y a dilution de la littérature de jeunesse dans la littérature dite officielle. On pourrait y voir une reconnaissance de statut mais ce n'est que très rarement le cas. Trop souvent, en effet, on assiste à une généralisation des outils d'analyse textuelle classique, d'ordinaire réservés aux grands auteurs. C'est ainsi par exemple que l'on peut trouver des questionnaires identiques pour Hugo ou Gripari.

Mais ce n'est pas seulement dans les manuels que des représentations s'affrontent. Certains professionnels qui travaillent avec la littérature de jeunesse affirment haut et fort que la littérature de jeunesse existe en toute liberté. Ils disent que les livres de jeunesse sont par essence une lecture de loisir et qu'ils ne doivent pas, en entrant à l'école, perdre cette spécificité. Ainsi, rejettent-ils tout commentaire au profit d'une pédagogie où plaisir et désir seraient le maître mot. Ils affirment, à la suite de Pennac, que « le verbe lire n'admet pas l'impératif » et que l'école tue la lecture. Il n'est donc pas question pour eux d'exiger mais de partager le plaisir. Le maître s'efface pour laisser place à un face à face entre le livre et son lecteur⁸.

Le débat en est toujours là. A lire les remarques de collègues servant de sous-titres de l'article déjà cité de Jean-François Inisan et d'Elisabeth Vlieghe, il était déjà présent dans *Recherches* n° 7 : « La littérature de jeunesse, je voudrais bien, mais je n'y connais rien ! » « Le livre pour enfants, c'est le livre plaisir, et le plaisir c'est personnel ! » « La littérature de jeunesse, ce sont les livres qu'ils peuvent lire sans nous » « introduire plus de livres, d'accord ! Mais il faut bien vérifier s'ils ont compris »

A l'époque ces questions étaient légitimes parce que la littérature de jeunesse entraînait encore clandestinement à l'école. Aujourd'hui, même reconnue, elle est encore problématique. Son appartenance à deux mondes, celui de l'enfance et celui de l'école,

7. Voir l'article de Marylène Constant dans ce même numéro et mon article : *La littérature de jeunesse à l'école et au collège, quels enjeux ? Recherches* n° 25.

8. Sur ce débat, lire les *Cahiers Pédagogiques*, n° 341.

celui du loisir et de l'apprentissage, et sa difficile reconnaissance en tant que littérature pour savoir, déroutent un peu ceux qui veulent l'aborder en classe.

Comment donc dénouer ces contradictions et faire que la littérature entre réellement dans la classe de français ?

LES ÉLÈVES, LA LITTÉRATURE (DE JEUNESSE)

Pour que cette littérature, dite de jeunesse puisse bousculer un tant soi peu les routines et l'esprit moutonnier qui structurent, bien souvent, la tradition scolaire, il nous semble important de poser le face à face des *sujets* que sont les élèves avec un *objet* didactique – ce que devient progressivement, pour nous, comme le montre le parcours de Denis, la-dite littérature de jeunesse. Comme l'a proposé un autre titre de la revue *Recherches*, « L'élève, la littérature »⁹, il s'agit aussi d'interroger la virgule qui coordonne en les séparant sujet et objet didactique. C'est la valeur de juxtaposition ou de conjonction qui, d'affirmation pure et simple ou d'évidence immédiate doit devenir une problématique d'enseignement, et, sans doute, un « moment » pédagogique.

Or il nous semble que la littérature de jeunesse – celle, bien sûr qui ne se contente pas d'être un simple produit commercial à jeter après usage, celle dont les auteurs refusent de se conformer au principe mercantile de plaire à n'importe quel prix – présente la spécificité de travailler la relation entre sujet et objet. Elle se propose d'explorer l'espace qui sépare – en les opposant – les différences et les ressemblances, l'étrangeté et la familiarité, l'éloignement et la proximité, du moi et de l'autre. Tout repose alors, semble-t-il, dans l'intention de l'écrivain, dans la posture d'énonciateur qu'il adopte et qu'il adapte. Et tout se passe comme si l'intention-même de s'adresser à des individus plus jeunes que soi, et donc de se poser comme contraintes d'écriture l'ouverture du dialogue intergénérationnel, l'étrangeté essentielle de la parole adulte posée à côté de celle de l'enfant, rendait inepte la parole affirmative, autoritaire de l'expert qui veut donner des leçons de morale, d'écriture ou de lecture. C'est, orientée vers la finalité d'un échange possible entre des individus différents, une parole qui questionne le monde, cherche des chemins, et parvient aussi à douter d'elle-même.

A l'inverse, celui qui condescendrait à écrire des livres pour la jeunesse, peu épais – pour ne pas ennuyer le jeune qu'il considère d'emblée comme « petit » lecteur –, répartissant le texte au milieu de nombreuses illustrations, pour racoler un esprit qu'*il jugerait* futile, incapable de se concentrer sur des choses sérieuses, celui-là ne saurait être, pour nous, ni écrivain ni transmetteur d'universel. Tout au plus serait-il un marchand de livres, dont l'objectif principal vise à vendre ou à faire circuler du papier. Pour faire cela, entre désirs et plaisirs programmés, il n'aurait qu'à se conformer à des besoins reconnus plus ou moins officiellement par des sondages,

9. *Recherches* n° 18.

enquêtes ou autres modes de recueil d'informations. S'il se tourne vers les jeunes, sa démarche est dictée par l'intérêt, que ce soit celui, financier de l'éditeur qui cherche la rentabilité, ou celui plus affectif de l'adulte, professeur ou autre, qui voudrait bien encore *avoir l'air* jeune. Nous pourrions alors parler de démagogie.

L'écrivain de littérature de jeunesse, celui que nous reconnaissons comme tel, en revanche, se situe d'une toute autre façon, par rapport au jeune. Son écriture ne cherche pas essentiellement à séduire ; elle a une visée argumentative et transformative. Il ne s'agit pas de laisser l'enfant où il est, dans son monde protégé, de l'enfermer dans l'innocence rose ou bleue de l'égoïsme. Il s'agit de l'amener à grandir en introduisant dans l'univers de son moi, progressivement, la dimension de l'autre, le point de vue de l'adulte. Ainsi la littérature de jeunesse nous semble interroger une série de valeurs universelles, celle du rapport de chaque individu au temps qui passe et à l'éternité, celle de la distance qui se creuse entre ce qu'on est et ce qu'on a été, du rapport entre l'être et le devenir. C'est celle qui remet au centre de l'écrit le point de vue du naïf, de celui qui met le doigt sur les évidences et qui exige qu'on les reconsidère. Ses modes de connaissances et d'appréhension du monde sont l'étonnement, le rire et l'humour, même quand il s'agit d'envisager le tragique de la condition humaine. Elle est donc toute entière dans cette tension entre sérieux et non sérieux, connaissance et jeu, effort et plaisir. La parole de l'adulte écrivain ne se borne pas à *faire plaisir* à l'enfant ou l'adolescent mais elle cherche à retrouver en elle-même le *désir de jeunesse*. Du même coup, elle prend le risque de rencontrer l'absence de jeunesse, la vieillesse. Et on trouve là cette exigence dont parlent souvent les écrivains qui ont fait le choix de s'adresser à la fois à un public d'adultes et de jeunes, voire de très jeunes enfants. Il suffit de lire ou d'entendre les témoignages de R. Dahl, M. Tournier, D. Pennac, Pef, A. Begag, P. Süskind et bien d'autres pour comprendre combien ce dialogue avec l'autre, plus jeune, place l'écrivain en abîme avec lui-même, incluant la différence à l'intérieur de l'identique, la question au coeur de l'affirmation, mettant tout à coup en doute les certitudes, et faisant apparaître toutes les faces inexpérimentées de l'expérience. Loin des chemins de la facilité qui consistent à *se mettre à la portée* des plus jeunes, il s'agit bien d'une exigence linguistique, aussi bien qu'éthique et esthétique, de retrouver à travers la parole, les mots, le rythme des phrases, l'enfant qu'on a été, et au-delà, l'esprit d'enfance. Non pas par nostalgie mais, de façon plus dynamique, pour tendre vers cette capacité à s'étonner de tout, à établir des correspondances analogiques entre la science et le Merveilleux, commune aux explorateurs et aux inventeurs.

Et il n'y a pas seulement relation univoque, celle qui va, confortablement, de l'adulte à l'enfant, pour servir de modèle. Car l'adulte, quant à lui, et probablement, ne sort pas vainqueur ou indemne de ce dialogue. L'enfant risque de le transformer, à son tour. Comme toute rencontre réelle entre le même et l'autre. L'enfant laisse au fond de l'adulte la souplesse d'esprit qui permet les métamorphoses et aussi, souvent, une forme de révolte contre l'immobilisme et le conservatisme.

En expliquant le monde à l'enfant-lecteur, l'adulte-écrivain risque alors de trouver une attitude plus juste par rapport à lui-même et à ses problèmes d'adulte.

Dans le même temps, il procure à l'enfant ou au jeune un moment de pause, un temps de loisir studieux (de skholè) où celui-ci peut, grâce à la perspective et à l'accompagnement que lui ménage le point de vue de l'adulte-écrivain, prendre une distance par rapport à ce qu'il vit, rire de ses peurs et de ses angoisses, démystifier l'inconnu et entrevoir d'autres conduites possibles que la soumission aux conventions, aux us et coutumes. Telles sont les interactions que peut ménager la littérature de jeunesse – ce qui ajoute à sa littérarité et à son caractère universel un aspect fondamentalement pédagogique. L'effort vers l'autre, l'attitude d'accompagnement, le sentiment que rien n'est jamais joué d'avance, que les liens de compréhension sont perpétuellement à construire et reconstruire, et qu'il faut s'attendre aux réactions les plus inattendues sont autant d'exigences que ne peut connaître celui qui écrit, seulement et surtout, pour lui, pour laisser une preuve concrète de son existence. Sans doute ce jeu de distance-rapprochement, que propose l'écrivain en destinant son écrit à l'autre, favorise-t-il des moments magiques pour l'élève, lui ouvre-t-il des portes d'entrée dans l'oeuvre fictionnelle, puisqu'il s'arrête, soudain, de dire son mal de vivre, se met à écouter ce que le professeur lui lit, et se sent bizarrement *complice* du livre et de son auteur¹⁰. Moments magiques étrangement partagés par les enseignants. Certains textes de littérature de jeunesse que nous avons pu proposer en formation, comme *Le Corbeau et le Perroquet* de J. Charpentreau, provoquaient, tout comme auprès des élèves, une sorte de soulagement, de rire, de sourire ou de plaisir de « se retrouver ».

« C'est comme nous » ; « ça parle de nous ». Sans doute est-ce la « reconnaissance » d'une situation qui, pour particulière qu'elle soit, porte en elle les conditions de l'universalité. Sans doute est-ce là une des fonctions essentielles de la littérature, en général, lorsqu'on veut bien, comme le fait Ph. Meirieu¹¹, la comparer à la pédagogie :

« Car tel est bien le mérite du récit littéraire : il ne dit pas tout et, en ses interstices et ses ambiguïtés, il autorise le lecteur à parler de lui, voire à évoquer pudiquement la part la plus secrète de lui-même. Mais il en dit toutefois suffisamment pour résister à la capture totale par notre imaginaire et nous relie ainsi à d'autres humains, en un mouvement d'objectivation qui esquisse déjà une forme d'universalité. Il laisse

10. Voir S. Suffys, « Quelles utilisations de la fiction en classe de français ? Entre fiction et réalité, l'espace pédagogique de l'analogie » in *Recherches* n° 28, *Fiction*, et l'explication d'Anthony, élève de 3ème d'insertion, à la suite de la lecture des *Voleurs d'écriture* d'Azouz Begag, pour dire ce qui lui a plu dans ce livre :

– A. : *C'est comme nous... enfin, pas comme nous...*

– Prof. : *Pourquoi pas « comme nous » ?*

– A. : *Parce que... moi, j'ai jamais volé !*

– Prof. : *Jamais ?*

– A. : ...

– Prof. : *Ou alors, peut-être des petites choses sans importance, à Carrefour, comme le fait dire l'auteur du livre à son narrateur ?*

– (Anthony rouge de confusion, éclate de rire et demande, en pointant le livre) : *Oui, mais comment « Il » le sait, « Lui » ?*

11. Ph. Meirieu, *Des enfants et des hommes, Littérature et pédagogie, 1- La promesse de grandir*, ESF, Paris 1999, p. 6.

ouverte une multitude d'interprétations possibles, mais il invite, à travers l'échange de celles-ci, à se confronter à un objet qui reste " ce qu'il est " et auquel il faut ensemble se référer pour éprouver la validité de ce que l'on avance. Il nous permet de parler de nous sans nous enfermer en nous-mêmes. Il est ainsi au coeur de la dialectique de l'identité et de l'altérité qui constitue le processus fondamental de notre construction personnelle et professionnelle. »

Cet aspect *pédagogique* de la littérature – en ce qui concerne, cette fois, la littérature de jeunesse – ne réside pas seulement dans la tension vers l'autre. La littérature de jeunesse a l'audace de redonner une place noble à tout ce qu'a rejeté une perspective scolastique de la littérature : le corps, les plaisirs immédiats et « primaires » de la petite enfance. Dans ses *Méditations pascaliennes*, Pierre Bourdieu¹² montre comment le processus de l'évolution de la pensée s'est souvent fait et se fait encore bien souvent en donnant « la prééminence aux « sens de distance », vue et ouïe, capables de fonder une vision objective et active du monde, sur les « sens de proximité », le toucher et le goût », et en établissant ainsi « un divorce intellectualiste » entre « l'intellect, perçu comme supérieur, et le corps tenu pour inférieur ». En suivant son analyse de sociologue, on comprend, avec lui, comment une certaine tradition a pu privilégier une littérature qui refoulait progressivement « la prime enfance et ses plaisirs considérés comme honteux », éliminant du domaine littéraire ce qui, dans la poésie du XVIème siècle ou dans l'oeuvre de Rabelais relevait davantage des sens de l'odorat, du goût ou du toucher que des références visuelles, comme les manifestations trop bruyantes de la présence triomphante du corps et de ses fonctions, dans des fêtes bien trop charnelles. Or la littérature de jeunesse, dans ses meilleurs moments, renoue avec cette tradition « primaire » ou « primitive » : Babette Cole réactualise l'épisode des torche-culs de Rabelais avec son *Livre qui pue*¹³, P. Süskind met au centre d'un chapitre de *L'Histoire de M. Sommer*¹⁴, une crotte de nez, et on ne pourrait citer tous les albums qui font un sort à la saleté, aux « gros mots » et autres « mots tordus », aux poubelles et aux pots de chambre, aux pieds de nez ou aux grimaces et qui permettent, par la manipulation ou par le plaisir des yeux, d'objectiver en les touchant du doigt tous ces « plaisirs honteux » de l'enfance !

Il ne s'agit pas, bien sûr, d'un simple renversement de situation ou d'une prise de position radicalement *contre* les « sens abstraits », les « goûts purs », et *pour* l'émergence thérapeutique de ces sensations refoulées. Mais semble transparaitre, dans ces images et ces histoires, l'intention de prendre en compte une conception sociale de la littérature qui tendrait à la réincarner ; à la réinscrire dans une histoire, une société, afin qu'elle ne risque pas de s'étioler en devenant le privilège rare de quelques lettrés mais qu'elle garde ce qui en fait essentiellement son universalité, son

12. Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Seuil, coll. « Liber », Paris, 1997.

13. Babette Cole, *Le livre qui pue*, Albums Jeunesse Flammarion, 1987.

14. Patrick Süskind, *L'histoire de Monsieur Sommer*, illustrations de Sempé, Lecture Junior, Gallimard jeunesse.

ancrage humain. Ainsi elle devient une aide précieuse pour l'enseignant et le pédagogue puisqu'elle lui fournit l'occasion d'expérimenter *la connaissance par corps* et de concevoir théoriquement et pratiquement le fonctionnement de l'*activité intellectuelle*.

Pour cela, elle passe bien souvent par la polysémie, en jouant sur différents codes sémantiques, et c'est là toute la richesse des albums de littérature de jeunesse. On peut y voir la rencontre véritable entre un écrivain et un dessinateur ou un peintre, entre un texte et une image, celle qui rend vaine toute tentative de la part du texte de prendre le pouvoir sur l'image, réduite à l'état de simple « illustration ». Étrangement, ces rencontres n'existent que dans les albums de jeunesse et, à l'autre bout de la chaîne, dans les livres d'art, rares et précieux. Elles disparaissent des livres de littérature « sérieuse », un peu comme si le texte dans son aspect abstrait se devait d'être supérieur à l'image. A ce propos, il est intéressant de reprendre l'analyse de B. Duborgel, dans son livre *Imaginaire et Pédagogie*¹⁵, qui montre comment au fur et à mesure que l'enfant grandit, l'image disparaît du livre, se faisant seconde, anecdotique par rapport à l'essentiel du texte. Face à cette évolution liée sans doute à des représentations sociales du sérieux, des textes et de la littérature, les enfants eux-mêmes, et très vite, considèrent comme honteux le livre où « il y a beaucoup d'images ». L'exploit scolaire consiste alors à savoir lire des livres épais, avec peu ou pas du tout d'illustrations, celles-ci, à l'image du divertissement pascalien risquant de détourner l'esprit du lecteur de l'essence-même du livre. Ce qui explique aussi, sans doute, les réticences des professeurs face aux grandes oeuvres littéraires filmées. Et l'on dit que les images tuent l'imagination du lecteur en l'empêchant de se faire son propre cinéma à partir de l'oeuvre. Cette conception qui fait rivaliser texte et image en rejoint une autre qui oppose les disciplines entre elles ; une représentation tenace qui empêche d'envisager, entre elles, un autre type de rapport que celui, hiérarchique, du plus ou du moins abstrait, du plus ou moins noble, et valorisant nécessairement le plus « sérieux », aux dépens du ludique. Or ce type de rapport tend à disparaître dans les livres de littérature de jeunesse et certaines éditions, en présentant, de la même façon, écrivain et illustrateur comme co-auteurs de l'ouvrage réalisé, contribuent à briser le rapport hiérarchique de l'un à l'autre. De ce fait, le lecteur-enfant a au moins deux voies possibles, sinon beaucoup plus, pour aborder le sens. L'album propose ainsi une variété de supports sémantiques, qui permettent à leur tour d'envisager une différenciation pédagogique. L'enfant non-lecteur ou mauvais-lecteur, accroché par les illustrations, pourra alors vouloir faire du sens en accrochant, à son tour, ces illustrations au texte.

Nous renverrons le lecteur au livre de Marie-Aude Murail, *En voilà des histoires*¹⁶. Dans une des nouvelles de ce recueil, les dessins de Cabu, qui rendent démesurés des bras d'enfants dans une cour de récréation, disent à leur façon ce que

15. Bruno Duborgel, *Imaginaire et pédagogie*, Privat, Formation pédagogie, Toulouse, 1992.

16. Marie-Aude Murail, *En voilà des histoires ! Dessins de Cabu*, Petit Point Seuil.

veut faire comprendre le texte, à savoir que le « discours affectif », comme le « discours amoureux » ne peuvent s'inscrire dans quelque définition précise, et qu'ils ont besoin d'explorer l'écart le plus large possible des analogies et l'éventail le plus ouvert possible des relations entre les mots pour s'exprimer. Et, dans la nouvelle *C'est mieux d'être bleu*, si les garçons se situent au niveau de l'avoir : *Mon papa, il a la plus grande..., le plus gros..., le plus de...*, la petite fille, elle, rappelle l'exigence de l'être : *Eh ben, mon papa, il est bleu, et c'est mieux d'être bleu !* Certains élèves parviennent à cette conscience par le texte ; d'autres l'ont saisie en interrogeant l'hyperbole humoristique des dessins, d'autres encore ont eu besoin de la comparaison entre deux syntaxes, celle des phrases et celle des traits de crayon, pour pouvoir faire du sens. Cabu n'a pas illustré le texte de Marie-Aude Murail, il en fait une interprétation. N'est-ce pas là un beau trajet pour « entrer en lecture méthodique », en passant de l'« interprétation sémantique » à l'« interprétation critique », selon les termes de Umberto Eco¹⁷ ?

De la même façon, l'image, si elle peut favoriser l'entrée dans le texte, l'entrée en lecture, aide aussi l'élève à la conceptualisation de l'explication du texte. Le deuxième exemple qui nous servira de support est aussi une rencontre entre un écrivain, pas seulement écrivain pour la jeunesse, Patrick Süskind, et un dessinateur, qu'il est inutile de présenter, Sempé. Renouvelant le genre du roman d'initiation, *L'histoire de Monsieur Sommer*¹⁸ raconte l'histoire d'un enfant qui voudrait bien sortir de l'enfance et celle d'un adulte qui, lui, voudrait bien en finir avec la vie. Enigme de l'être en devenir et du devenir de l'être, le récit de ces deux vies se construit autour de deux destins qui se croisent sans jamais se rencontrer. La trame n'est pas simple pour de jeunes élèves, et le texte a bien besoin de la médiation vocale du professeur pour parvenir à leurs oreilles. Mais les étapes du récit ménagent curieusement des plages d'intérêt, de complicité et de rire qui parviennent à réguler quelque peu la tendance au zapping permanent des auditeurs : les affres pour se maintenir en équilibre sur un vélo ; le rendez-vous manqué avec une amoureuse ; l'envie de grimper toujours plus haut dans les arbres et, pourquoi pas, d'essayer, une fois au sommet, de se jeter dans le vide ; la crotte de nez dont nous avons déjà parlé et qui dit l'horreur des gammes de piano, aussi sinistres que le professeur momifié qui les impose sans aucun plaisir. Les dessins de Sempé, par des traits de crayon fins et tremblotants, fragilisent les personnages, l'enfant comme l'adulte, perdus au milieu d'une nature, d'êtres, de machines ou d'instruments parfaitement indifférents à leur difficulté de vivre. Ces images, disposées sur une table, après la lecture du professeur, sont offertes au regard de l'élève, mais avec une consigne. Il s'agit de faire un choix, le choix de celle qui illustre le mieux, selon lui, l'ensemble de l'histoire. Mis en demeure de justifier son choix, l'élève est amené à reparcourir le livre. Certains viennent le chercher des mains

17. Voir Umberto Eco, *Les limites de l'interprétation*, Le livre de poche, Ed. Grasset et Fasquelle, 1992, pour la traduction française.

18. Patrick Süskind, *L'histoire de Monsieur Sommer*, Illustrations de Sempé, traduit de l'allemand par Bernard Lortholary, Gallimard jeunesse.

du professeur pour retrouver, relire des passages, et faire des liens de sens entre texte et images.

La littérature de jeunesse peut aussi interroger la distorsion que de nombreux élèves vivent entre le parler et le faire, entre le parler et le vivre. Cette fois, l'écrivain se fait linguiste ou amateur de langue, et son travail consiste, par une approche linguistique des textes, à tenter une réconciliation entre langue et sens.

C'est le cas du petit livre de Hans Joachim Schädlich, *Le Coupeur de mots*¹⁹. Le linguiste, dans cette petite fable grammaticale, parvient à décontextualiser, presque *matériellement*, le langage ; décontextualisation qui, si l'on en croit Bernard Lahire²⁰, est particulièrement difficile pour les élèves de milieux populaires :

« Les malentendus, les dialogues de sourds, les incompréhensions ou ce qu'on pourrait appeler les " communications faibles " entre maîtres et élèves mettent en jeu une différence fondamentale entre le rapport scolaire au langage et le rapport oral-pratique au langage des élèves de milieux populaires. Ces derniers ne parviennent pas et, d'une certaine manière, refusent de traiter le langage comme un objet autonome, dé-contextualisé, formel. »

La difficulté d'objectiver le fait de langue oral ou écrit, de le mettre à distance pour pouvoir l'observer ou l'analyser, de le séparer, l'espace d'un moment, de son contexte utilitaire et communicationnel, nous apparaît de plus en plus comme un des questionnements essentiels de la didactique du français, au collège. Pour pouvoir objectiver cet objet vivant qu'est la langue, il faut passer par une opération symbolique : cacher, couper, enlever les mots pour que l'élève soit contraint d'en parler, de les « voir » non plus en les montrant ou les désignant mais en se les représentant. Le petit récit, avec ses références implicites aux contes romantiques allemands, aux magiciens et aux apprentis-sorciers, pose le problème de l'hétérogénéité fondamentale de la langue. Il vise ainsi une forme de réconciliation entre la norme et la créativité, la règle et la métaphore, le sujet et l'objet.

Dans cette histoire, le héros, comme beaucoup de nos élèves qui refusent la grammaire ou bien d'autres qui, au contraire, en la survalorisant, en font une matière « à part » n'ayant rien à voir avec la lecture et l'écriture – est persuadé qu'en donnant ses prépositions et ses formes verbales, il n'a donné que l'ombre, l'apparence de sa langue. Mais il découvre en même temps qu'il ne peut plus ni communiquer avec les autres ni, surtout, transformer le monde comme il aimait à le faire auparavant. Privé du pouvoir des mots, l'enfant se perd tout entier. En posant comme indispensable une réconciliation entre la Matière et l'Idée, l'auteur de ce petit livre amène l'enseignant à penser en termes de processus d'apprentissage et de bricolages linguistiques, comme nous le verrons plus loin.

19. Hans Joachim Schädlich, *Le Coupeur de mots*, Castor Poche Flammarion, 1990, pour la traduction française et l'illustration.

20. B. Lahire, « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit », in Ch. Barré-de Miniac, *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, INRP Pratiques pédagogiques, De Boeck Université, Paris Bruxelles 1996.

C'est aussi le cas de tous les albums de PEF – tous ceux qui tournent autour du Prince de Motordu et de sa « belle lisse poire » – où le travail linguistique de torsion et de distorsion des mots et des règles conduit l'élève à entendre les sons des mots, à voir comment ils s'écrivent, à poser les règles grammaticales et leurs variables, mais aussi à travailler sur l'interaction qui peut exister entre texte et mot.

Un autre avantage que présente pour nous la littérature de jeunesse, c'est de trouver, décliné sous des formes variées, le genre de la nouvelle. Toutes sortes de textes courts – donc plus facilement abordables par des apprentis-lecteurs – offrent une infinité de choix thématiques comme de gammes d'écriture permettant aux élèves de se faire une idée de ce que peut être une oeuvre intégrale, mais surtout de toucher du doigt la différence entre narration et fiction. Ils y repèrent, de façon tangible, des effets d'écriture à essayer, à traverser, pour les scripteurs qu'ils apprennent à être. Entre la variété des thèmes qui constituent des lanceurs d'écriture – pouvoirs jubilatoires que s'inventent, par exemple, les écoliers dans les nouvelles des *Enfantastiques* de Yak Rivais – et les choix narratifs – nouvelles écrites par lettres, ou uniquement en dialogues, points de vue et focalisations déconcertants, narrateurs énigmatiques à découvrir au fil du texte – les pistes de travail sont nombreuses. Nous en retiendrons deux exemples :

- L'un a comme support une très courte nouvelle de Marcello Argilli, extraite du recueil *Nouvelles d'aujourd'hui* (Castor Poche Flammarion), « Sébastien, parfait citoyen ». Le texte de la nouvelle s'organise autour de quatre « scripts » définissant les gestes quotidiens du héros. Dans le premier script, ces gestes s'organisent tranquillement, « normalement » entre verbes et compléments. Dans le second, la répétition des actes qui signifie la routine et la perte progressive du sens, fait disparaître les verbes pour ne garder que ce qui nomme les actions, leur enlevant par là tout ce qui les rattache à une décision et une volonté humaines. Pour le troisième et le quatrième, la langue explore toutes les possibilités de disjonction entre verbes compléments d'objet et compléments circonstanciels, bousculant la successivité des moments de la journée et inversant l'alternance du jour et de la nuit. Ces quatre moments de la nouvelle montrent comment l'écrivain traverse des procédés narratifs pour exprimer (faire sortir) une fiction qui se résumerait simplement ainsi : un personnage, à force de faire toujours les mêmes choses, devient fou. Ce cadre de travail, vidé de sa fiction, peut alors devenir un lanceur pour d'autres histoires, d'autres fictions. Un peu comme les binômes de l'imagination dont parle Rodari dans sa *Grammaire de l'imagination*²¹, c'est la rencontre entre deux éléments, le choc entre deux mots, sémantiquement très éloignés l'un de l'autre, qui produisent l'étincelle de la fiction. Pour nos jeunes élèves, c'est comprendre que l'invention n'est pas seulement une histoire de génie, de dons, ce n'est pas seulement une question d'*avoir* ou non *des idées*, c'est aussi et surtout une affaire de langue, un travail de (et sur le) langage. L'élève a le devoir d'agir sur ce matériau ainsi mis à sa disposition, de le modeler et de le remodeler, pour pouvoir se construire une identité de sujet-scripteur.

21. Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Messidor, 1979, chapitre 4 « Le Binôme imaginaire », p. 42 à 47.

- L'autre exemple, nous l'emprunterons, comme précédemment pour *Le Coupeur de mots*, à la littérature étrangère, puisqu'il s'agit d'une nouvelle de Roald Dahl, écrivain anglais de littérature de jeunesse. La nouvelle dont il sera question n'est pas spécifiquement destinée aux jeunes lecteurs et le recueil dont elle est extraite est édité dans une collection pour tous publics. Ce qui nous intéresse dans *Tous les chemins mènent au ciel*, comme dans *La logeuse*, ou *Coup de gigot*, c'est l'effet d'inachevé que ces histoires produisent sur les jeunes lecteurs. Ils ont l'impression que le texte n'est pas terminé, que l'écriture ne *dit pas tout*. Ils viennent s'assurer que le professeur ne les a pas trompés en leur cachant une partie ou la fin de l'histoire. Et c'est sur cet appel de sens que le professeur s'appuie pour les « faire entrer en lecture », par une des voies les plus compliquées, celle qui consiste à faire comprendre sans dire. Après la lecture orale faite par lui-même, il leur distribue des fragments de la nouvelle, en désordre. La consigne de travail place l'élève dans la situation d'inspecteur, de commissaire ou de détective..., qui a pour mission de trouver *ce qui s'est réellement passé dans l'histoire*. Ainsi l'élève est invité à lire, à relire, à chercher à travers les fragments textuels, des *indices* de sens qui vont lui permettre de devenir un lecteur coopératif en découvrant, par exemple, le cadavre caché, quelque part, dans la grande maison de New York, entre troisième étage et rez-de-chaussée...

Nous avons choisi ces nouvelles, parmi d'autres, pour raconter comment nos élèves parviennent, grâce à elles à « entrer en lecture », à mieux comprendre ou à mieux expliquer, comment ils y acquièrent, en même temps et de façon interactive, des compétences de lecteur et de scripteur. Mais la littérature de jeunesse, nous l'avons déjà dit, ne laisse pas indemne l'adulte. Si elle peut transformer le rapport au monde de l'adulte écrivain, elle produit aussi des effets sur l'adulte enseignant de français, en modifiant quelque peu son rapport au métier, c'est ce que nous nous proposons d'aborder, à présent.

FABRIQUER DES EXERCICES (AVEC DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE)

L'amenant de gré ou de force à constater, d'une part, que ce n'est pas parce qu'elle s'adresse à la jeunesse que la littérature dite de jeunesse est plus accessible aux élèves, d'autre part que l'enseignement de la lecture ne passe en aucun cas par des injonctions – *Lisez ! Il faut lire ! Ouvrez votre livre à la page...* – ou par des listes de livres à avoir lus absolument, la littérature de jeunesse oblige l'adulte enseignant à interroger son propre rapport à la lecture et à la littérature. Le décentrant de sa culture littéraire, universitaire, voire « universelle », elle le contraint quelque peu à quitter son rôle de référence absolue pour placer résolument l'élève au « centre du dispositif didactique ». La lecture, le sens, la littérature, l'universel ne sont plus des notions préalables, déjà là, que l'élève n'aurait plus qu'à endosser. Il s'agit de les construire patiemment, avec lui, en explorant toutes les relations possibles qui

unissent les trois pôles du triangle didactique, le Savoir, l'Enseignant et l'Elève. Les notions, comme les savoirs, lors de ces parcours, de ces va-et-vient entre objets et sujets, se forment et se transforment, passant par toutes sortes d'étapes et de phases transitoires et provisoires. Ce mouvement, cette dynamique, mis en oeuvre, mettent à mal le processus de réification et de normalisation de la tradition littéraire. Par la simple présence de l'élève, par ses questions, ses incompréhensions, mais aussi grâce à l'invitation iconoclaste de la littérature de jeunesse à prendre en considération la mouvance des savoirs, le professeur ne porte plus le même regard sur le texte. Au lieu de le sacraliser, de le prendre pour un modèle parfait, qu'on ne peut regarder qu'avec les yeux, sans toucher, et dont on ne peut que s'imprégner, il s'ehardit à entrer lui-même dans ce texte et devient ainsi « bricoleur » de textes.

Les exemples que nous avons présentés proposaient déjà, dans leur forme et leur « façonnage », le travail de bricolage du professeur. Les textes, en effet, ne sont pas donnés tels quels aux élèves, dans l'évidence de leur conformité aux lois et aux chiffres de l'excellence. Lorsqu'il s'agit de faire lire à ses élèves un roman, une pièce de théâtre ou un poème de la tradition littéraire classique, le professeur n'a pas besoin de justifier ses choix. Ces oeuvres font officiellement partie des programmes, elles appartiennent à la culture scolaire. Ces textes sont chargés du poids d'une histoire, d'une culture que le professeur pense parfois avoir sucées avec le lait de sa mère !... Il ne peut pas comprendre que l'élève ne puisse les contempler avec les mêmes yeux que lui. Si ce dernier ne s'agenouille pas, il est furieux ou blessé et a vite fait de penser que le niveau baisse, que la culture et les grandes valeurs se perdent... Avec la littérature de jeunesse, il change de posture, n'est plus le garant transmetteur de l'autorité des siècles passés. Il devient explorateur, pionnier et découvre le texte, en même temps que l'élève. Il lui arrive parfois de voir ce texte prendre corps, de le comprendre au sens plein du terme, au moment même où il le lit face à un groupe particulier d'élèves ou lorsqu'il se prépare, dans la solitude de son bureau, à en faire un objet de travail pour sa classe. Et c'est ce moment là que nous aimerions mettre en évidence, celui où l'enseignant, libéré en quelque sorte du respect paralysant du *beau* texte, que des générations avant lui ont lu et admiré, peut envisager le travail didactique sur l'objet textuel. Bien sûr, cela pourrait le conduire à construire un autre savoir spécifique sur le texte, savoir-pouvoir qu'il voudrait garder pour lui et qui l'éloignerait encore plus des lecteurs. Mais la littérature de jeunesse, celle qui n'hésite pas à traverser parodies et pastiches, qui se moque de la « grande » littérature, quand elle se prend trop au sérieux, celle qui se joue des règles, celle qui dénonce l'enfermement des genres et réinvente le plaisir, empêche l'enseignant de reprendre cette autorité sur le texte. Il est lui-même, en tant que professeur ou en tant qu'adulte, mis en scène (en morceaux même parfois) dans les petits romans de D. Pennac, ceux de Pef ou de bien d'autres. Terreur de professeur de français, orphelin, qui cherche désespérément une famille, acteur aux multirôles pour faire comprendre aux élèves la diversité des caractères d'adultes, parents ou professeurs, énigmes dont les enfants ne trouvent pas la clé, ces mises en abîme de sa personne, de sa fonction, de son autorité ne peuvent que remettre en cause la stabilité de sa chaire professorale. Il

comprend alors qu'il lui faut réinventer le système relationnel, recréer le rapport à l'adulte ou à l'enfant, en même temps qu'il enseigne la lecture ou l'écriture. Et comme les modèles ne suffisent plus ou qu'ils sont inefficaces, – il ne suffit plus par exemple que le professeur soit là pour que les élèves fassent silence et se mettent au travail – il faut qu'il agisse. Il peut le faire, bien évidemment, en ayant recours aux punitions, aux sanctions qui manifestent clairement son droit et son pouvoir sur cet *autre* dont il n'arrive pas à être maître. Mais là aussi, il risque bien de tomber dans la dérision et la caricature, et de ressembler à ces adultes bêtes et odieux que stigmatise, par exemple, R. Dahl, avec une grande jubilation, dans *Matilda* et bien d'autres petits romans. Il ne lui reste donc, semble-t-il, que l'action pédagogique ou (et) didactique. Et c'est sur cet aspect du métier d'enseignant de français que nous voudrions insister à présent.

En choisissant de lire lui-même des nouvelles à ses élèves pour leur ménager, par la médiation de sa voix, un « gué »²² entre texte entendu et texte lu ; en supprimant le titre et la fin de la nouvelle *C'est mieux d'être bleu*, pour que les élèves puissent mieux appréhender la nature du décalage hyperbolique ; en différenciant la nature et l'étiquette grammaticale des petits mots que Paul donne au Coupeur de mots, de façon que les élèves la déduisent du texte amputé ; en opacifiant un des scripts de *Sébastien* pour faire écrire les élèves, leur faisant découvrir la valeur de l'imparfait d'habitude ou celle des différentes fonctions des groupes nominaux par rapport aux verbes, le professeur devient praticien de sa discipline. Il n'est plus dans une logique de cours « monstrative », où quand l'enseignant montre, l'élève voit. Il est dans une pragmatique créative qui, en le rendant lecteur de plus en plus expert, lui fait entrevoir des possibilités d'articulations de plus en plus complexes entre enseignement et apprentissage, des dispositifs didactiques et pédagogiques toujours mieux adaptés aux élèves qu'il a autour de lui. Du même coup, ce travail sur lui, sur son rapport à l'élève, sur le texte à lire et à faire lire, sur le sens des activités de lecture et d'écriture, cette conscience aiguë des conditions d'enseignement de sa discipline, l'amènent à se poser de nouvelles questions, à interroger le sens même de la littérature : Qu'est-ce qui fait la littérarité du texte littéraire ? Qui en décrète son caractère universel ? C'est en fait le rapport à la tradition, aux normes qu'il se voit presque contraint de resituer.

Doit-on donner aux élèves, par exemple, un méta-discours tout prêt pour qu'ils puissent à leur tour lire méthodiquement des textes et en faire une appréciation critique ? Ou peut-on les aider à se construire des modèles explicatifs, comme le propose J.M. Privat, dans un article de la revue *Pratiques*²³ ? En faisant travailler ses élèves, dans une perspective ethnique du carnaval, en leur faisant comprendre l'influence des rites et de l'esprit carnavalesques sur la littérature, à travers ce que

22. Pour ces différentes métaphores de la médiation, voir l'article de J.-P. Astolfi, « Médiation(s) », dans la Revue *Educations* n° 9, « Médiations éducatives », p. 13.

23. J.-M. Privat : « Introduction à la lecture ethno-critique en 3ème », in *Pratiques*, n° 95, septembre 97, p. 53 à 95.

peut en dire le linguiste russe M. Bakhtine, il les amène à se constituer une sorte de grille de lecture capable de leur faire aborder des textes aussi différents que *Boule de Suif* de Maupassant ou un album de jeunesse comme *Le Trône*²⁴.

Doit-on les préparer au respect absolu des règles, à la régularité classique de la syntaxe et des styles, alors qu'une nouvelle de B. Friot, *Soupçon*²⁵, offre à l'enseignant un support intéressant, à bricoler, pour faire travailler les élèves sur les ruptures ? En écrivant dans les blancs du texte ménagés habilement par l'enseignant-didacticien, les élèves comprennent comment l'effet de rupture – entre un cadre destiné à provoquer des attentes de récit d'horreur et une petite histoire, somme toute bien banale, de chat qui a dévoré... un gâteau au chocolat ! – peut structurer et organiser un écrit, pour le plus grand plaisir des lecteur.

Doit-on les habituer à la catégorisation des genres, les conforter dans l'idée que le travail de l'écrivain – apprenti ou expert – passe systématiquement par des transpositions mécanistes, des techniques visant à séparer des registres de langue selon le choix du vocabulaire ou des tournures de phrases, tandis que le même B. Friot, dans une autre petite nouvelle, *Façons de parler*²⁶, nous met au coeur des relations que les registres de langue entretiennent nécessairement avec les personnages de papier et les situations dans lesquelles choisit de les placer leur auteur ? En faisant, par une interaction lecture-écriture, trouver une nouvelle contrainte linguistique, plus créative, l'enseignant complexifie l'apprentissage de la langue ; l'élève apprend que les registres de langue ne dépendent pas seulement de la qualité sociale du personnage ou du destinataire de l'oeuvre, mais de la situation de plus ou moins grande urgence, donc de plus ou moins grande proximité avec le langage oral ou familier, dans laquelle se trouve le personnage que l'auteur fait parler.

De telles questions rejoignent, nous semble-t-il, celles, plus générales, que se posent les didacticiens et les cogniticiens. Elles font reculer, à chaque fois, un peu plus les limites dans lesquelles on pourrait vouloir confiner la littérature de jeunesse. Celle-ci, en aucun cas, ne devrait rester le domaine privilégié de très jeunes élèves – qui n'en sont pas arrivés encore aux choses sérieuses ! –, ni celui de spécialistes, désireux de préserver, jalousement, leur terrain d'investigation. Elle a un autre rôle à jouer, plus important apparemment, que celui de pré-littérature destinée à des « êtres inachevés ». La médiation qu'elle propose déjà vis-à-vis de la lecture, comme nous avons pu le voir, peut sans doute s'envisager avec l'*autre* littérature, la littérature en général. Il nous reste à définir les modalités de cette médiation.

Le maître a donc transformé sa façon d'enseigner la littérature de jeunesse. Il a mis de côté son pouvoir pour être à l'écoute des démarches de ses élèves. Il a construit des dispositifs didactiques que l'on dit innovants pour que ses élèves entrent en lecture. Il a enfin modifié son rapport au métier et à sa propre culture.

24. Gérard Moncomble, Jean-Louis Tripp, *Le Trône*, Milan.

25. Bernard Friot, *Histoires pressées*, Milan Zanzibar.

26. Bernard Friot, *Nouvelles histoires pressées*, Zanzibar/Humour.

Mais qu'en est-il de la littérature dite officielle, de cette littérature reconnue par les siècles, ces monuments de bibliothèques que l'on ne doit regarder qu'à genoux ?

On pourrait croire Balzac, Flaubert ou Voltaire didactiquement intouchables. On ne peut quand même pas les déchiqueter sous forme de texte-puzzle, les trouver par des textes lacunaires ! Ce serait presque inconvenant, ils sont si grands !

Pourtant, ils ont eu à subir bien des caviardages et des exégèses multiples. On se souvient des Lagarde et Michard et de la métamorphose bien pensante qu'ils faisaient subir aux extraits qu'ils publiaient. Aujourd'hui, dans les lycées, les démarches sont moins caricaturales même si parfois la lecture méthodique reste trop souvent descriptive quand elle n'est pas une mécanique vide plaquée sur du texte.

Mais là n'est pas notre propos, nous ne voulons pas ici faire la critique d'une méthode ni même en décrire les dérives. Nous voulons simplement jeter un pont entre les façons de faire lire la littérature de jeunesse et la littérature tout court.

En effet, si l'on en restait là, si l'on ne présentait que ces exemples et ces démarches sur des textes pour adolescents, sans interroger l'enseignement des textes classiques, nous créerions une dichotomie au sein même de la classe de français. Nous instituerions une frontière infranchissable entre, d'un côté la littérature pour apprendre à lire, de l'autre, la littérature pour construire une culture.

Nous refusons donc d'enfermer les livres de jeunesse dans un rôle tout juste utilitaire. Ce serait les percevoir comme de sous-textes, commodes parce qu'ils proposent des méthodes d'apprentissage, mais trop naïfs pour atteindre à la vraie reconnaissance, celle du templum littéraire érigé par l'université.

Plus grave sans doute, serait la cassure didactique entre deux façons d'enseigner. Aux petites classes et aux petits textes on réserverait le ludique et l'invention pédagogique, aux grandes classes et aux grands textes, on réserverait la vénération et la tradition.

L'incohérence serait alors complète, à la fois culturelle, idéologique, pédagogique et didactique.

A cette série d'incohérences qui affectent le métier d'enseignant, il en est une autre que l'élève seul affronte lorsqu'on lui propose de lire des textes écrits à une autre époque, dans un contexte historique différent, dans une langue autre que celle d'aujourd'hui. Trop souvent, et malgré les quelques apports d'histoire littéraire que l'on peut donner, les conditions de réception d'une oeuvre dite classique sont peu problématisés dans la classe de français. Au pire, le maître se contente de traduire les passages complexes d'une fable de La Fontaine afin d'en éclairer le sens. Mais que répondre quand, à propos de Molière dont l'universalité est présentée comme évidente, un élève de troisième affirme : « Pourquoi la fille du vieux Barbon ne l'envoie-t-il pas balader tout simplement ? Elle a le droit de se marier avec qui elle veut non ? »

Le maître se démène alors : il explique, construit des biographies savantes, propose des exposés. Trop souvent hélas, le texte reste étranger à l'élève, poussiéreux et inutile.

Et si la littérature de jeunesse et ses petits bricolages permettait d'oser ?

Très longtemps, j'ai essayé²⁷ de faire lire un texte de Voltaire à mes élèves de troisième. La séquence s'est souvent terminée par un échec cuisant.

En effet, la tradition veut que l'on observe le génie ironique de l'auteur, sa façon acerbe et humoristique de critiquer la société de son temps, ses techniques argumentatives, et l'émergence de la morale bourgeoise pré-révolutionnaire.

Mais quels savoirs de lecteurs peut se construire une classe de troisième quand rien, dans *Jeannot et Colin* ne la fait sourire ? « C'est du vieux, on comprend rien ! »

Et si pour une fois on cherchait autre chose, et si on évitait les sempiternelles questions sur les marques de l'ironie et autres axes de lecture ?

Le projet est venu tout simplement : J'ai proposé à mes élèves de réécrire la nouvelle de Voltaire pour des petits élèves de 6^e ; je voulais ainsi qu'ils transforment ce texte en récit pour la jeunesse et qu'ils en comprennent le fonctionnement. Je faisais le pari risqué qu'en détruisant Voltaire, ils en retrouvent l'esprit. Mais la démarche avait réussi pour Bernard Friot, elle pouvait aussi « marcher » pour un philosophe des lumières...

On a lu les vingt premières lignes et j'ai interrogé les élèves sur les difficultés que pourraient rencontrer des petits de 6^e : Très vite les élèves ont dressé une liste : « Le vocabulaire est trop difficile, les phrases sont compliquées, ils ne connaissent rien au XVIII^e siècle, il y a plein de choses que l'on ne comprend pas nous même... ».

J'ai proposé une première traduction des toutes premières lignes.

« Plusieurs personnes dignes de foi ont vu Jeannot et Colin à l'école dans la ville d'Issoire en Auvergne, ville fameuse dans tout l'univers par son collège et par ses chaudrons. »

Beaucoup de gens respectables ont connu Jeannot et Colin à l'école de Provin dans le Nord, village très connu dans le monde entier, pour son collège en briques et sa station d'épuration...

Ce tout petit travail initial a permis à chacun d'entrer dans le texte, et surtout de s'interroger sur les conditions de sa production. Le problème du vocabulaire a été vite balayé mais l'ironie même du lieu choisi par Voltaire a lancé la réécriture. « Issoire, c'est comme Provin : c'est un trou paumé... » Ce simple jeu de transposition n'a certes pas permis d'avoir toutes les clefs de l'oeuvre mais a au moins dessiné une méthode pour interroger le sens d'un texte qui désormais devenait plus lisible...

Le travail a donc pu continuer : dictionnaires, livres d'histoires, Internet, le professeur lui-même sont devenus les outils indispensables pour ce projet.

Par groupe les élèves ont donc réécrit le conte dont voici un extrait de la production finale :

D'abord laissons la place à Voltaire :

27. Ce « je » est celui de Denis Fabé...

« Plusieurs personnes dignes de foi ont vu Jeannot et Colin à l'école dans la ville d'Issoire en Auvergne, ville fameuse dans tout l'univers par son collège et par ses chaudrons. Jeannot était fils d'un marchand de mulets très renommé, et Colin devait le jour à un brave laboureur qui cultivait la terre avec quatre mulets, et qui, après avoir payé la taille, le taillon, les aides et gabelles, le sou pour livre, la capitation et les vingtièmes, ne se trouvait pas puissamment riche au bout de l'année.

Jeannot et Colin étaient fort jolis pour des Auvergnats ; ils s'aimaient beaucoup, et ils avaient ensemble de petites privautés, de petites familiarités, dont on se ressouvient toujours avec agrément quand on se rencontre ensuite dans le monde. Le temps de leurs études était sur le point de finir, quand un tailleur apporta à Jeannot un habit de velours à trois couleurs, avec une veste de Lyon de fort bon goût ; le tout était accompagné d'une lettre à monsieur de La Jeannotière. Colin admira l'habit, et ne fut point jaloux ; mais Jeannot prit un air de supériorité qui affligea Colin. Dès ce moment Jeannot n'étudia plus, se regarda au miroir, et méprisa tout le monde. Quelque temps après un valet de chambre arrive en poste, et apporte une seconde lettre à monsieur le marquis de La Jeannotière : c'était un ordre de monsieur son père de faire venir monsieur son fils à Paris. Jeannot monta en chaise en tendant la main à Colin avec un sourire de protection assez noble. Colin sentit son néant, et pleura. Jeannot partit dans toute la pompe de sa gloire. »

Voici la version troisième :

Marcel et Axel étaient deux très bons amis. Ils habitaient Billy-Berclau, ville très célèbre pour sa collection privée de boîtes de camembert et son hôpital psychiatrique pour caniches nains. Le père de Marcel était le serveur unique du très fréquenté « Ranch à Léon ». Axel, lui, était l'héritier d'un polisseur de tuyaux qui travaillait à la Française de Mécanique.

Après avoir payé la vignette de la 4l, la redevance télé, la taxe d'habitation, la TVA, et la taxe foncière, il leur restait une fortune aussi grande que celle d'un gamin de huit ans à la veille de son anniversaire. Marcel et Axel n'étaient pas trop laids pour des Billeux-Berclois ou des Billois-Bercleux, cela nous importe peu. Ils allaient au collège et révisaient leurs devoirs ensemble. Ils jouaient chez l'un, ils ne faisaient rien chez l'autre.

Un jour, Marcel reçut un paquet par porteur spécial. Il contenait une paire de chaussures Caterpillar, un blouson Schott, un jean Levis 501 Stone Washed, et deux paires de chaussettes Bisounours en fil d'Ecosse.

Axel ne fut pas jaloux même s'il s'habillait chez Champion par lots de trois pour dix francs.

Marcel lui, se sentit supérieur et ignore tout le monde. Il passait son temps à se regarder aux vitrines des magasins, aux rétroviseurs des voitures et cherchait son reflet sur les glaces des cabines téléphoniques.

Quelques jours plus tard il reçut un fax de Monsieur son père disant que Monsieur son fils devait le rejoindre à Paris en TGV première classe.

Axel fut attristé par cette nouvelle mais il se réjouit du bonheur de son ami. Il lui fit une jolie carte d'adieu décorée avec des paillettes. Marcel déchira cette lettre et traita Axel de ringard.

On pourrait croire que le travail d'écriture a dénaturé Voltaire. Parfois peut-être. La fin du conte original a été critiquée par les élèves : « Colin est trop bête... De nos jours ce n'est pas possible une fin pareille. Travailler n'apporte pas toujours la réussite... On pourrait finir par : les deux copains se retrouvent Rmistes ; pas de chance, Axel/Colin, celui qui a réussi, meurt, écrasé par un camion de sa compagnie de transport... »

Mais cette critique de la morale politique du philosophe n'a pas empêché les élèves de comprendre que, au-delà du temps qui change la langue et les visions du monde, Voltaire peut être encore lu aujourd'hui.

Ils l'ont d'ailleurs exprimé dans leur « complément à Axel et Marcel », sorte de dossier pédagogique qu'ils ont rédigé à la manière d'un petit classique Larousse.

C'est donc grâce aux bricolages sur des textes de jeunesse que le maître a osé renouveler des dispositifs didactiques sur des textes marqués par une vieille tradition de commentaire.

Tout se passe en effet comme si cette nouvelle littérature de jeunesse récemment inscrite aux programmes, sans histoire pédagogique, sans habitudes figées en traditions, venait interroger et critiquer les méthodes dites classiques en vigueur dans les classes.

Mais l'enjeu de ce débat ne se limite pas seulement à un simple problème d'harmonisation pédagogique entre deux littératures et deux méthodes d'enseignement. D'ailleurs les élèves ne font guère de différences entre d'une part Maupassant, Flaubert, Voltaire et d'autre part, Dahl, Pef ou Pennac : pour eux, ces auteurs ont tous écrit des livres difficiles puisqu'il faut les lire, les comprendre, les travailler et pour lesquels il faut prendre du temps.

C'est sans doute en voulant ignorer ces polémiques sur les textes légitimes ou illégitimes que deux jeunes collègues ont tenté cette année quelques expériences passionnantes. A la question « quels textes faire lire ? » Ils ont préféré le problème du « comment faire lire ? » des textes par nature étrangers à leurs élèves.

Une collègue par exemple a eu envie de faire découvrir le *Colonel Chabert* à une classe de troisième en difficulté. Une autre, en voulant éviter l'écueil de la simple « traduction » de Molière en langage d'aujourd'hui, a fait en sorte que sa classe s'intéresse vraiment au *Médecin Malgré lui*. Présenter ici leurs démarches en détails serait sans doute un peu long mais il est clair que ces jeunes professeurs ont utilisé des outils d'ordinaire réservés à la littérature de jeunesse pour mener à bien leur projet.

Le premier, sur un scénario rédigé à partir de Balzac, a fait écrire des nouvelles à ses élèves. Le travail de lecture de l'oeuvre classique a pu être mené ensuite par comparaisons et discussions entre des textes qui normalement n'auraient jamais dû se rencontrer.

L'autre collègue a écrit une fiction, en fait, le journal intime de Sganarelle. Les élèves ont écrit à leur tour les scènes racontées. Ils ont pu ainsi découvrir le texte de Molière et qui sait en appréhender l'universalité.

Ces deux exemples montrent à l'évidence que la coexistence agressive de « nos deux littératures », ne doit plus poser de problèmes aux professeurs de français que nous sommes. Nous ne pouvons plus nous contenter de réfléchir à des listes d'ouvrages à lire ou à proscrire ni parler de grands textes ou de textes pour jeunes lecteurs. Ce sont là des problématiques qui, parce qu'elles n'intéressent que l'enseignant adulte et cultivé, en arrivent parfois à hiérarchiser et à réduire ce qui n'est en fait que l'hétérogénéité même de la culture.

Il nous semble ici que le professeur de lettres doive, pour éviter son échec et celui de ses élèves, se transformer en professeur de lecture, c'est-à-dire en médiateur expert et attentif entre le livre et l'enfant.

Le métier est nouveau : il est fait de bricolages ingénieux et de dispositifs didactiques parfois osés. Le savoir acquis sur les livres est bien sûr indispensable, mais il ne peut être vécu comme un pouvoir, ni comme l'unique modèle de référence.

Peut-être alors les élèves seront-ils à même de construire leur propre rapport au livre, et qui sait, prendront-ils conscience des enjeux, des profits et des plaisirs de la lecture.

Il n'est pas certain, bien sûr, que la littérature de jeunesse ait à elle seule permis de définir ce nouveau métier. Mais elle a contribué par les débats qu'elle a suscités à expliciter un peu mieux ce que l'on entend dans l'expression « mettre les élèves au centre du dispositif ».

CONCLUSION

En guise d'illustration et pour laisser quelques ouvrages de littérature de jeunesse conclure nos propos, nous voudrions montrer comment ils peuvent réactualiser la tradition littéraire en modifiant la chaîne linéaire et progressive du processus de transmission culturelle. Dans une logique traditionnelle, les livres de jeunesse serviraient à préparer à la lecture de « vrais » livres. Mais c'est faire comme si, de façon magique, lorsque l'élève a passé un certain âge, la valeur littéraire, universelle et intemporelle des oeuvres classiques allait lui sauter aux yeux, comme s'il allait avoir la révélation de la littérature. Or si l'on veut permettre aux élèves d'« entrer en littérature », il faut bien que le professeur les aide à se construire ces notions et ces valeurs complexes. Et il ne peut le faire que s'il prend en compte l'intérêt du moment de ses élèves, leurs « réceptions » de l'oeuvre en question, là où ils sont, avec les habitudes socio-culturelles de leur et de notre époque. Cette prise en compte passe par la réactualisation de l'oeuvre ancienne, nous l'avons vu avec « Jeannot et Colin », et aussi par la mise en perspective, en parallèle, en comparaison et en opposition, de différents textes qui, tous, à leur manière vont venir apporter un éclairage particulier. C'est le rôle de l'*intertextualité* que d'amener les lecteurs à observer les textes les uns par rapport aux autres pour mieux comprendre ce qu'est un texte et ce qu'est l'acte de lecture. L'objectif n'est pas de hiérarchiser, de classer, de rejeter ni de sélectionner des textes – car qui pourrait décréter la valeur universelle ou littéraire des oeuvres contemporaines ? Et au nom de qui, de quoi, pourrait-on la leur refuser ?

Il s'agit d'un faux problème, d'une croyance ou d'une illusion que les enseignants et les programmeurs maintiennent pour ne pas inventer. L'apprentissage d'une forme de lecture comparative qui, d'elle-même, entraîne le lecteur à chercher l'autre texte ou l'autre livre qui se cache sous le premier ou qui lui fait signe de loin, conduit sans doute à une autre façon d'aborder et de comprendre les textes. Une façon plus créative, si l'on en croit H.-R. Jauss, l'un des « théoriciens de la réception », qui écrit : « C'est sur ce rôle créateur d'une compréhension évolutive, incluant nécessairement aussi la critique de la tradition et l'oubli, qu'il s'agit à présent de fonder l'esquisse d'une histoire littéraire renouvelée par l'esthétique de la réception. »²⁸

Nous terminerons donc sur quelques ouvrages de littérature de jeunesse qui nous semblent mettre en oeuvre, en mouvement et en circulation, la tradition littéraire. D'abord, les livres de Nadja, *Les dieux de l'Olympe*, édités par L'École des Loisirs, qui, en riant des *Métamorphoses* d'Ovide, deviennent une aide précieuse à leur lecture. Les anachronismes, par exemple, sur lesquels travaille l'auteur et qui soulignent l'étrangeté du monde antique par rapport au monde contemporain, aident paradoxalement à créer une plus grande familiarité entre le jeune lecteur et l'Antiquité. De même, les petits contes philosophiques édités par Actes Sud Junior, revisitent certains mythes et retrouvent le sens même du mythe philosophique ainsi que sa fonction analogique, pour aider les jeunes lecteurs à apprendre à penser par eux-mêmes. *Une vie de toutes les couleurs* de Janine Teisson, illustrée par Thierry Desailly, fait ainsi un étrange clin d'oeil au Mythe d'Er platonicien et à la description des vies en vitrine que les âmes vont pouvoir choisir avant de se réincarner. Lisons le début de la quatrième de couverture et nous comprendrons l'étonnement d'élèves de troisième face à cette allusion qui rapproche curieusement un texte ancien, « sérieux », rendu encore plus difficile par la traduction du grec en français, d'un petit conte pour enfants qui dénonce les travers et les abus d'une société fictive ressemblant à la nôtre :

« Quand vient le jour du Grand Choix, les parents du jeune Martin l'accompagnent au MagVie, le vaste super marché de l'avenir, pour qu'il choisisse la Boîte de Vie qui décidera de sa vie future. Parmi ces centaines de vies moroses et sans surprises, aucune ne tente Martin, etc... »

ÉPILOGUE-FICTION, HISTOIRE DE GRANDIR ET LITTÉRATURE DE JEUNESSE

(Une histoire pour grandir)

Dans son livre *Des enfants et des hommes, Littérature et pédagogie, 1- La promesse de grandir*, déjà cité, Ph. Meirieu propose de lire ou de relire la littérature

28. H.-R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.

avec « la pédagogie en tête » ! C'est effectivement une grille de lecture qu'il propose aux formateurs et qui, partant des textes que des professeurs de français sont censés connaître, oblige les lecteurs à appréhender la dimension éthique de l'oeuvre en même temps que son aspect esthétique de grande oeuvre littéraire.

Il s'agirait, en somme, de :

« réfléchir individuellement ou collectivement sur le processus éducatif, tel qu'on peut le voir à l'oeuvre dans les textes littéraires. »²⁹

Il me semble tout à fait possible de proposer une réflexion semblable aux élèves avec la littérature de jeunesse. Celle-ci, en effet, met en scène des *processus éducatifs*; processus du devenir adulte, comme dans *Kamo et moi* de Pennac, où, un beau jour, les enfants se retrouvent, brutalement, à la place de leurs parents, tandis que ceux-ci redeviennent les petits qu'ils ont été jadis. Entre adultes et enfants, enfants et adultes, il y a le cycle de la vie, un cycle en boucle, que les enfants perçoivent bien quand ils disent à leurs parents, par exemple : « Quand on sera grands et que vous serez petits, c'est nous qui vous porterons sur nos épaules ». Ou processus d'acculturation, comme dans les livres d'Azouz Begag, où la culture, quelle qu'elle soit, n'est pas une donnée ou un idéal immobile, mais où elle est toujours en train de se chercher, par rapport à d'autres, celle de l'Afrique du Nord comme celle de la rue.

Le terme de processus comporte en lui-même la dimension du temps (« ensemble de phénomènes, conçu comme actif et organisé *dans le temps* ») et suggère aussi des notions comme celle de *croissance* ou de *développement*. Le récit de littérature de jeunesse mime par sa forme de récit, inscrit dans les temps verbaux du passé, le passage des « années d'apprentissage ». Il embarque les élèves dans une histoire, non pour les infantiliser, les laisser petits, mais pour leur faire prendre conscience des mondes possibles, les amener à prendre en compte l'activité intellectuelle, à envisager les transformations par lesquelles passent la croissance et le développement des individus. Ainsi le récit de littérature de jeunesse apparaît-il comme une forme privilégiée de la zone de proximité que le maître essaie de trouver avec chaque élève : raconter des histoires, se raconter à d'autres, représentent des activités qui enclenchent la dynamique intellectuelle visant à sortir de l'égoïsme. Ce peut être la prise de conscience du monde qui existe en dehors du moi, du point de vue de l'autre, de la réalité des mots et de la langue, du temps qu'il faut, aussi, pour que tout cela puisse se dire ou s'écrire. Une année scolaire se lit alors comme une histoire ou comme une série d'histoires, avec toutes sortes d'aventures, d'épreuves qui disent la difficulté d'apprendre et de vivre en société. Les miennes s'organisent de plus en plus autour de ces « petits » ouvrages qui, par la teneur de leur propos, donnent du sens à l'apprentissage de la langue, de la lecture ou de l'écriture.

29. Ph. Meirieu, *Des enfants et des hommes, Littérature et pédagogie, 1- La promesse de grandir*, ESF Paris 1999, p. 15.

Voici comment la fin d'année scolaire 1999, avec ma classe de 6ème, s'est laissée structurer par le livre de Janine Teisson.

Juin 1999. Une année scolaire se termine. Mes élèves de 6ème ont grandi. Nous nous sommes apprivoisés mutuellement et après le travail sur le livre³⁰ où ils ont appris à partager des cultures différentes, j'ai envie de travailler, avec eux, sur notre histoire, celle de cette année. J'ai envie de leur montrer qu'un livre peut aider à grandir mais aussi à prendre conscience qu'on grandit, un peu comme lorsqu'on se rend compte que la robe est devenue trop courte, que le pantalon laisse passer les chevilles, ou lorsqu'en retrouvant sa « petite école », ses « petites classes », on se dit, comme la chèvre de M. Seguin : « Comment ai-je pu tenir là-dedans ? ». J'ai envie aussi de prolonger cet apprentissage difficile du partage, partage des lectures, partage des paroles et des projets.

Un jour du mois de Juin, donc, je leur lis le livre, *Une vie de toutes les couleurs* de Janine Teisson, illustré par Thierry Desailly. Les élèves prennent des « traces » de lecture. La lecture est interrompue par quelques demandes d'explication. J'annonce ensuite qu'il s'agira de se construire, chacun, « sa » boîte de vie.

Lundi 14/6/99 :

1ère heure : Reprise du travail sur *Une vie de toutes les couleurs*. Les élèves ont un dossier de 5 pages, contenant leurs « traces » de lecture : 3 pages de leurs dessins et des phrases retenues au fil de ma lecture orale, avec une consigne. Je leur distribue aussi le texte entier de la nouvelle sur deux pages recto verso, pour qu'ils puissent relire certains passages.

Phrases retenues

- Une boîte de vie !
- De la pacotille, oui !
- Les boîtes de vie, c'est du mensonge.
- Les boîtes de vie, même les plus belles, n'ont aucune valeur. La vie, mon p'tit, quelle aventure !
- Personne ne choisit sa vie, ni les riches, ni les pauvres.
- Si on veut être heureux, on l'est.
- Il ne suffit pas d'avoir une belle boîte de vie, scintillante, pour avoir une belle vie.
- Avec leurs boîtes de vie, les gens se sentent obligés de suivre une notice.
- C'est de la manipulation des gens.
- Y a-t-il besoin d'une boîte de vie pour être ?
- Martin Plastic eut un mal fou à faire entrer sa vie dedans (dans la boîte de vie).
- Je ne risque pas d'échanger ma boîte de vie contre une autre.
- Les boîtes de vie ne servent à rien.

30. Voir S. Suffys, « Je n'ai aucune autorité », *Recherches* n° 31, « Violences culturelles », 1999.

Consigne de travail :
Choisis un dessin, une phrase et explique ton choix.

2ème heure :

Je redistribue le travail commencé le matin. A compléter, à terminer et à relire.

Puis chacun fait des recherches sur sa boîte de vie : dessins, maquettes, liste de mots, de souvenirs, d'objets, etc. Chacun a à écrire son projet de boîte. Le projet est ramassé à la fin de la séance.

Voici ces projets, étonnants comme des inventaires à la Prévert, beaux et variés dans leurs formes d'écriture, émouvants dans leur parole en « je » qui se cherche et s'affirme.

Les projets de boîtes de vie

« Je crois que je vais y mettre mes rêves les plus chers, comme : ne pas avoir d'enfants, avoir une ferme et un cheval, même deux ou trois ou quatre ou cinq, enfin, plein. Autrefois, j'allais souvent chez ma grand-mère, mais, maintenant, j'y vais de moins en moins. J'aimerais que la guerre arrête en Algérie, et plein de trucs sur la guerre, sur les pauvres, les S.D.F., les S.B.A. (Sans Boîte d'Avenir, Sans Blague). Je vais y mettre quelques secrets comme... Je ne veux pas les dire. J'ai une passion pour les dauphins. Une photo de mon frère, ma mère, mon père, de moi. Ma boîte sera en papier peint et en feuilles colorées. Je dessinerai, je colorierai et je peindrai. » (Samia)

« La boîte de vie est grande, elle est de deux couleurs. Elle est large et c'est une boîte à chaussures (baskets). Des photos des copains, amis, copines. L'objet que j'aime, mon porte-feuilles. Mon étude aimée, la musique. » (Marc)

« Je vais lui donner comme forme un coeur, parce que le coeur, c'est avec lui qu'on peut vivre, c'est lui qui nous fait vivre. Dedans, j'y mettrai : des photos de ma famille au Burkina Fasso (que je n'ai jamais vue). Mon premier nounours (Kiki). Une photo de mes parents, une de mon grand-frère, une de ma soeur et des photos de toute ma famille française. Les photos de mes copines. Essayer de réussir dans la vie. » (Adélie)

« Dans ma boîte de vie, j'aimerais voir ma maison à Mazamet, j'aimerais que ça se passe bien, que je sois bien accueillie dans mon nouveau collège, que je puisse revoir tous mes amis de 6ème 2, si je peux, tous les week-end, aller les voir. » (Adeline)

« Dedans, un film sur moi et, pour l'avenir, un schéma. Une caméra en carton. Mon film préféré.

1 La naissance (0-3). Une souffrance. Un choc pour ma mère, et, pour moi, quitter mon nid douillet.

2 Une enfance (3-7) monotone (Mon père quitte ma mère). Rien ne me choque. J'ai commencé à adorer le cinéma, ma mère me laissant regarder tous les films interdits, trouvant que j'en tirais des bonnes leçons.

3 Le théâtre (7-10). J'adore regarder des acteurs jouer, mais moi aussi, j'aime jouer la comédie. Alors, ma mère m'inscrit. Je suis obsédée par l'univers, parce qu'un bâtiment est sur la terre, la terre est dans notre galaxie, notre galaxie, dans l'univers, mais l'univers, il est dans quoi ? J'en pleure, j'en ris, je sais pas quoi en penser.

(10-12) Le collège, enfin, c'est nul. Je rerencontre Lucile, après avoir été séparée d'elle. Je l'ai connue à l'atelier d'arts plastiques de ma mère.

Une maison avec Lucile ; des dollars ; le triangle des Bermudes = univers chiant ; une bouteille d'eau ; l'égoïsme, mon défi majeur ; un morceau de pellicule de film ; une cassette audio ou un CD. J'adore la musique. » (Sakina)

« a) mon doudou ; b) mon chien ; c) mon chat ; d) mon chien nounours ; e) ma voiture de rêves ; f) des montagnes ; g) des sapins ; h) ma playstation ; i) ma TV ; j) mon métier » (Clément)

« Je ne veux pas qu'on choisisse ma vie. Je ne veux que ça, je ne veux pas savoir mon futur ou mon avenir. Je ne veux pas parler de mon passé. Ce serait ça, ma boîte de vie, une fille qui vit au jour le jour. Avec ses plus grandes faiblesses. Je l'ai recouverte d'aluminium, car la beauté ne compte pas. Je ne sais pas quoi mettre parce que moi, je vis l'instant présent. Mais je pourrais mettre juste la photo de ma grand mère, et que je montre que je vis l'instant présent, et la nature, et mon nounours. » (Aurore)

« La photo de ma petite soeur et le texte sur ma petite soeur : Je l'aime, je l'adore. Elle est tout au fond de mon coeur. » (Hassina)

« Ma boîte, elle serait coupée en deux parties. Un côté où il y aurait le Portugal avec ma famille, parce que tout le monde est là-bas, avec les vaches et les chevaux de mon papy, avec tous les gens de mon village, là-bas, et la nature. De l'autre, la ville avec mes copines et mes copains qui sont en France, tout ça à l'intérieur. A l'extérieur, elle serait ordinaire, par exemple : je dessinerai tout ce que j'aime bien. » (Cécilia)

« Le côté souvenirs. Par terre, le futur. Sur la partie surélevée, des images dessinées, collées : mon lapin Pampan, Savane, mon chat, des tonnes de livres, les Pays Bas, une maison, mes jeux préférés. » (Sarah)

« Dans une boîte en forme de coeur : ma maison en Bretagne, ma ville, mon métier : avocate, un dauphin, un cheval, mon chien, mon chat. » (Prune)

« Dans ma maison, ce qu'il y aura : des bonbons, des photos d'enfance (comme quand j'étais petite, mes premières dents, mes premiers pas, etc.) une photo de ma mère et mon père ensemble, de ma famille, mes CD, une photo de mon mec, mon premier agenda secret, mes rêves, mes vacances, la piscine, mes habits (que ce soit quand j'étais petite ou grande). Elle est faite en carton, de couleur bleue, violet et rouge. » (Stéphanie)

« Une boîte en forme de pyramide. Dedans, je mets : une dictée sans faute, une ferme avec deux chevaux et une charrette, un super ordinateur, super performant, un dessin de moi qui joue avec mon petit frère et ma petite soeur, un coin vide pour l'aventure et un chien. » (Guillaume)

« Je mettrai dedans : avoir le bac, trouver un métier, avoir une maison dans la montagne, des voitures de collection miniature, une deuxième maison pour les vacances dans le Sud, un bateau privé dans la mer Méditerranée. Etre le président d'une société populaire dans le monde comme l'entreprise d'un ordinateur. » (Mickaël)

« Je vais lui donner la forme de boîte à chaussures et la colorier en fait comme le dessin et un ruban. Je vais mettre dans ma boîte des bonbons, la fille de ma marraine, des chevaux, des garçons, des photos de ma famille, mon nounours, quelques CD, des choses perso. ou des choses très secrètes, mes meilleures amies. » (Amandine)

« De forme carrée, avec des photos de pays, pour montrer le voyage. A l'intérieur, boîte de whiskas châton, une photo de Sakina et de Tina. Une cassette de piano. Un tube de peinture vide. Un bonbon. Mon père que je n'ai jamais vu. » (Lucile)

« Dans ma boîte à moi, il y aurait des souvenirs et j'imaginerais le futur, mon travail futur. Mes parents, mes deux soeurs. Des photos. » (Antoine)

« Dans ma boîte de vie, il y aura: mes CD, mon agenda secret, des photos de ce que j'aime, mes portes-bonheur, des photos de quand j'étais petite, mon papillon séché, mon premier dessin, ma première écriture, la photo du dernier mec que j'ai aimé, ma dernière meilleur amie, la liste de tous les mecs que j'ai aimés, ma première boîte à bijoux, et mon rêve, et la photo de ma mère, de mon père, de mon petit-frère, de mon grand-frère... mon amie la plus chère... mon nounours. Elle est en carton, avec plein de couleurs. » (Mélanie)

« L'extérieur : une plume, ma chatte, des sucettes. L'intérieur : le fond turquoise, un dauphin, des mouettes. Sur les côtés, je mettrai des bateaux et des noeuds. » (Elodie)

« C'est une boîte de chocolats. Dans les petits carrés, je mets les mots où il y a ma vie. Le support de ma vie est en carton. Du papier transparent recouvre ma boîte. » (Cindy)

Si l'on retrouve, dans ces projets de boîtes de vie, des objets de l'enfance, et un aspect simplement descriptif, on y lit aussi le temps qui passe et qui raconte, comment on grandit, comment on essaie de vivre ; on y découvre l'espace des apprentissages, on y entend des murmures, des secrets d'enfants qui interrogent le monde des adultes.

Vendredi 18/6/99 :

Première heure : Une seule élève est présente, Samia. Toute la classe est à Paris. Samia passe la séance à fabriquer sa « boîte de vie ». En papier et en feuilles de copie parce qu'elle n'a rien d'autre sous la main.

2ème heure :

Pendant que Samia travaille à sa « boîte de vie », je lui lis un petit livre d'Azouz Begag, *La force du berger*, où il est question de deux types de connaissance, celle de

l'école, plus scientifique, et celle de l'expérience, de la vie, de l'humain, celle du berger marocain.

Samedi 19/6/99 :

Matinée portes ouvertes du collège.

Le travail de la classe sur les « boîtes de vie »(avec une seule réalisation pour l'instant, celle de Samia) est exposée, en parallèle avec le travail des 3ème, en grec, sur le mythe d'Er de Platon. Alice a fait un livret en accordéon, qui suit le chemin des âmes dans le mythe de Platon. Les âmes sont de petits morceaux de papier d'aluminium collés.

Lundi 21/6/99 :

Récit de ce qui a été fait avec Samia, la seule élève présente Vendredi et Samedi : la boîte de vie et l'exposition.

Lecture des projets de boîte de vie, sans citer les noms de leurs auteurs. Réactions des élèves, du professeur : ce qui frappe, touche, émeut, étonne.

Les projets sont redistribués à chacun, pour continuer le travail.

Samedi 26/6/99 :

Aurore présente à la classe sa « boîte de vie ». Recouverte de papier d'aluminium à l'extérieur, l'intérieur est garni de deux arbres dessinés et découpés ; un petit personnage, sorte de lion en habit colonial, bouge dans l'espace délimité par les arbres, mais il y a surtout la présence d'un grand panneau : « JE VIT³¹ AU JOUR LE JOUR LE PRESENT ». Guillaume, Sarah continuent la leur. Sarah s'en ira avec son projet et sa boîte. Guillaume me laissera la sienne, inachevée, une pyramide de carton; sur l'une des faces, une porte d'écurie et la tête d'un cheval qui dépasse, avec un petit écriteau portant son nom, « Speed ». Quand on ouvre l'une des quatre autres faces, de haut en bas, la pyramide découvre ses « secrets », de petits bouts de papier, l'un, presque entièrement blanc et portant seulement ce titre, « pour l'aventure »; les autres, des dessins au crayon gris : dessin d'une ferme avec deux chevaux et une charrette, dessin de trois enfants jouant ensemble, dessin d'un ordinateur avec internet ; sur une copie scolaire, le projet de la boîte.

Fin novembre 1999.

C'est une nouvelle rentrée scolaire qui est en train de s'achever. J'ai une nouvelle classe de 6ème, bien différente de celle de l'année précédente, avec d'autres élèves, d'autres projets, d'autres textes. Un matin, en arrivant au collège et en ouvrant mon casier, je trouve une boîte en fer, peinte en vert et recouverte d'images de chevaux,

31. Je fais le choix de reporter, ici, les mots des élèves tels quels, sans les toiletter, avec leurs erreurs et leur graphie (Les majuscules disent la force de l'énonciation, l'importance donnée au message). Je ne veux pas donner à lire un sottisier mais je pense que quand il s'agit des apprentissages importants, des savoir-être, les erreurs de langage ou d'orthographe sont à interpréter plus qu'à corriger. Il me semble, ici, que la terminaison « t » du verbe avec le sujet « je » révèle l'effort de l'élève (Aurore) pour sortir, justement, du « je » et pour parvenir à parler d'elle. Et cet effort n'est pas négligeable !

de zèbres et d'ânes, entre le couvercle et le bas de la boîte, un petit mot dépasse : « POUR Mme SUFFIS BOITE DE VIE ELODIE ». A l'intérieur, collé contre la partie interne du couvercle, et sur les parois de la boîte, des découpages pris dans un livre d'histoire, sans doute : une statue d'Osiris, un bas-relief et des objets de l'Egypte ancienne, dans la boîte, des photos, celle d'une famille en vacances, celle de deux petits chats, un billet de concert daté de novembre 1999, un dauphin porte-clé, un hibou orange et un petit chat noir. Il est des moments dans l'aventure professionnelle où tout se mélange, où l'on ne sait plus si ce qu'on fait, c'est du français, ce qu'est un « bon » élève ou un élève « en difficulté », si l'on apprend quelque chose à qui que ce soit, si l'on n'a jamais su, un jour, en fait, ce qui devrait être enseigné, transmis et/ou appris. Elodie, qui est à présent en 5ème, qui a un autre professeur de français, m'a fait ce cadeau de prolonger une année scolaire au-delà du cadre de l'emploi du temps et des personnes. Elle m'a fait dire qu'elle se souvenait et que cela continuait pour elle. Une belle histoire d'aujourd'hui, une belle parole d'enfant en train de grandir, en train de tisser autrefois et maintenant !

Bien des questions subsistent, néanmoins, pour le professeur qui décide d'organiser une année scolaire autour des ouvrages de littérature de jeunesse :

En lisant et en travaillant sur ce texte, qu'ont appris ces enfants ? Quels savoirs sont en jeu lorsqu'on fait lire et travailler des élèves sur des textes de littérature de jeunesse, qui ne font pas partie des textes de la grande littérature ? Sans doute n'apprennent-ils pas *à ne plus faire de fautes d'orthographe...* Sans doute vont-ils vite décourager les professeurs qui voudraient leur faire faire une lecture méthodique ou expliquée...

Eux-mêmes proposent d'autres savoirs. Il n'est qu'à lire les écrits des élèves de Denis qui, dans d'autres conditions, avec un autre professeur, ont suivi les étapes de la même activité. Après la séance de lecture orale du professeur/« traces » de lecture, les élèves ont à choisir, parmi tous leurs dessins, ceux qui leur semblent rendre compte au mieux de l'histoire toute entière.

Certains repèrent les grands moments du texte, mais s'orientent déjà vers une lecture-interprétation, comme nous le voyons dans les textes de ces trois élèves :

« Dans un dessin, on voit un homme la main en l'air. Au dessus de lui, on voit un grand S et un grand A. Cela veut dire que le personnage est Sans Avenir. C'est un moment important du livre. Les parents de Martin Plastic n'ont pas acheté de boîte de vie. Tout va basculer. »

« Cette image est un grand tournant de l'histoire. C'est là que Martin Plastic va " éblouir " tout le monde, le brigadier de l'avenir en premier. C'est à partir de là que le héros va inventer une vraie fabrique de boîtes de vie et c'est là aussi que ses malheurs vont commencer. »

« La première image est très importante. Elle présente le Mag vie. C'est le symbole du choix solennel. Ce choix doit être fait. Mais on va apprendre que le Mag vie est très strict, qu'on ne peut pas choisir vraiment, qu'il y a plein de choses interdites.

Le Mag vie c'est comme un Dieu qui dirigerait tout sans qu'on puisse dire quelque chose. »

Pour d'autres, le texte devient un moyen de réfléchir sur soi-même ; il provoque ou il déclenche un retour réflexif sur sa propre vie :

« Mes parents n'ont jamais les moyens de m'acheter des vêtements ou des bonbons quand je le veux. Ils ne peuvent m'acheter des chaussures quand les miennes sont abîmées. C'est ça qui est très ennuyeux. Donc moi je suis une boîte grise, pourtant j'aurais droit à une boîte à paillettes. »

« Moi, j'ai envie de changer de vie. J'en ai plus qu'assez de mes parents qui n'arrêtent pas de se disputer. Comme Martin Plastic, j'ai envie de vivre seule, j'ai envie de m'éloigner de mes parents, de vivre loin d'eux. Je veux rester avec mon chien. En fait, il n'y a qu'une personne que j'aime. »

Enfin, le texte en amène d'autres à une réflexion presque politique sur le monde :

« Les habitants de Tristemine ne veulent pas que leur boîte de vie soit brûlée. Je pense que c'est à cause de la peur. Ils craignent au bout de quelques jours d'abandonner ce qu'ils connaissent et de laisser tout derrière eux. Même si c'est pour vivre mieux je crois qu'il est difficile de perdre ses amis et ses habitudes. C'est un peu comme quand on déménage ou qu'on quitte son pays. On change de vie en quelque sorte. On a même du mal à se faire accepter. »

« On voit une boîte de vie en couleur et une boîte grise. Cette image me fait penser au racisme. Je ne supporte pas qu'une riche ait une boîte en couleur et une orpheline une boîte grise. Pourquoi les pauvres n'auraient-ils pas droit à des boîtes heureuses ? C'est injuste. Il faut dire aussi que ces boîtes provoquent l'envie. Ensuite, personne ne s'aime et la vie va mal dans le monde. »

Si le savoir n'existe pas en soi, comme le dit Bernard Charlot, si c'est avant tout une « relation » et une « forme de rapport au monde », et si « c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle – et non l'accumulation de contenus intellectuels »³², il semble bien plus important, pour les élèves – pour qu'ils grandissent – de pouvoir travailler, à travers la lecture et l'écriture, une forme de rapport au monde, aux textes, à la littérature, que d'accumuler des pages et des pages de livres qu'il faudrait avoir lus. Les professeurs qui, prescrivent à leurs élèves de lire les oeuvres du patrimoine national, en faisant fi des sujets qui vont les lire, font de ces textes des fins en soi, des objets intellectuels perdus – parce que réifiés – et qui ne peuvent plus aider qui que ce soit à se construire un rapport au monde et au savoir. Ils ne les transmettent pas, ils bloquent le processus de leur universalisation, tout comme ils suspendent le processus de croissance des enfants ou des adolescents qu'ils ont en charge.

32. Bernard Charlot, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Anthropos, Ed. Economica, 1997, p. 74.