



HAL
open science

Les enseignants de français et la littérature de jeunesse au collège

Christelle Guillin, Martine Barbé, Françoise Guiseppin

► **To cite this version:**

Christelle Guillin, Martine Barbé, Françoise Guiseppin. Les enseignants de français et la littérature de jeunesse au collège. L'enfant, le livre et l'image (de l'apprentissage au marketing), 2014. hal-02958404

HAL Id: hal-02958404

<https://hal.science/hal-02958404>

Submitted on 5 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les enseignants de français et la littérature de jeunesse au collège

Par Christelle GUILLIN, Martine BARBÉ, et avec le témoignage de Françoise GUISEPPIN.

Résumé :

La littérature de jeunesse comme genre littéraire est apparu dans les textes officiels concernant l'enseignement du français dans les années 80 et inclus dans les programmes dans les années 90. Depuis le milieu des années 2000 certains auteurs sont reconnus comme permettant d'inciter les élèves à lire et aujourd'hui de nombreux textes se retrouvent dans les listes officielles d'ouvrages proposés en lecture cursive. Compte tenu de la liberté pédagogique dont ils disposent dans l'exercice de leur profession, quelle place les professeurs de collège accordent-ils à ce genre littéraire lorsqu'ils proposent, dans le cadre de la lecture cursive, des listes de livres destinés aux élèves ?

Mots clés :

Littérature de jeunesse, collège, enseignants de français, lecture cursive, liste.

Pour citer ce chapitre d'ouvrage :

Christelle Guillin, Martine Barbé, Françoise Guiseppin, « Les enseignants de français et la littérature de jeunesse au collège » in Christelle Guillin et Bernadette Mimoso-Ruiz (sous la direction de), *L'enfant, le livre et l'image (de l'apprentissage au marketing)*, Presses universitaires Institut catholique de Toulouse, Collection Humanités, Gritej ICT / Universidad de Castellon de la Plana, mai 2014, p. 87-113.

« Il me semble d'ailleurs qu'on ne devrait lire que les livres qui vous mordent et vous piquent. Si le livre que nous lisons ne nous réveille pas d'un bon coup de poing sur le crâne, à quoi bon le lire (...) Un livre doit être la hache qui brise la mer gelée en nous. Voilà ce que je crois."

Lettre de Kafka à son ami Oskar Pollak en 1904.

La littérature de jeunesse fait sa première apparition dans les textes officiels d'enseignement du français en 1986¹ et elle est intégrée aux programmes en 1995². Les différentes réformes des programmes scolaires au collège, quant à l'introduction de celle-ci, servent de point de référence à notre étude et mettent en exergue la place réservée à ce genre littéraire dans la pratique des enseignants. La littérature de jeunesse est présentée comme un vecteur propre à stimuler le goût de la lecture chez les collégiens et des expressions comme « le goût de lire », « le plaisir de lire » apparaissent dans les textes d'accompagnement des programmes de français. L'institution scolaire est devenue : « le lieu où la lecture est prescrite et nécessaire pour toutes les matières enseignées mais lire est également reconnu comme une détente utile »³. Le plaisir de lire apparaît de ce fait comme un préalable nécessaire à l'apprentissage de la lecture et la littérature de jeunesse cherche à s'adapter aux compétences et aux goûts des jeunes lecteurs.

L'élève en tant que lecteur est pris en compte dès 1975⁴ dans la réforme du collège unique lorsque l'enseignement du français vise « le développement de la réflexion critique de l'élève et de sa capacité à se situer dans le monde actuel ». Ces directives officielles sont reprises et élargies dans la réorganisation des collèges des années 2000. Ces dernières demandent aux enseignants de considérer les contextes sociaux et culturels dans lesquels les jeunes développent leurs pratiques de lecture et de communication.

« Le champ clos des grands auteurs du patrimoine littéraire français doit s'ouvrir pour prendre davantage en compte l'univers culturel réel du public »⁵.

De plus, le texte de référence définissant le socle commun des connaissances invite les enseignants de français à construire leurs transmissions des savoirs sur : « la pratique, la maîtrise et l'analyse de la langue française, la découverte de la littérature selon un déroulement chronologique de l'Antiquité au XXI^e siècle, une initiation à l'étude des genres et des formes littéraires et la pratique variée et progressive de l'écriture ».⁶

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Compléments aux programmes et instructions, Collège : Lire au collège*, 1986.

² Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes de français et accompagnement*, Paris, CNDP, 2005.

³ Chantal Horellou-Lafarge et Monique Sergé, *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, 2003, p.60.

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, *Réforme du collège unique*, Loi Haby du 11 juillet 1975.

⁵ Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent*, Paris, Seuil, 1999.

⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Le socle commun des connaissances*, présenté par Gilles de Robien, Paris, CNDP, 2006.

Une réforme de l'enseignement du français en cours depuis la rentrée 2008⁷ fait suite à ces orientations et définit le programme d'enseignement du français jusqu'en 2013 modifiant les pratiques et le rapport des enseignants à la transmission de la culture littéraire. A partir d'une distinction entre lecture analytique⁸ et lecture cursive⁹, la littérature de jeunesse est, selon les textes, rattachée à la deuxième catégorie et « occupe une place naturelle dans le choix d'œuvres de lecture cursive. Qu'elle revienne sur le passé ou qu'elle ouvre sur le monde d'aujourd'hui, elle contribue à l'acquisition d'une culture personnelle. Elle permet d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales et elle facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques »¹⁰. Les textes officiels conviennent les enseignants de français à distinguer les œuvres dans lesquelles sera recherché, en classe, le sens du message (littérature classique) et donnent une liste d'ouvrages reconnus comme appartenant à la littérature de jeunesse qui s'adresse à un lecteur solitaire. Néanmoins selon la loi d'orientation de 2005, les enseignants ont la liberté d'organiser leurs enseignements « dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Education nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement et sous le contrôle des membres des corps d'inspection »¹¹. Les professeurs peuvent ainsi sélectionner les livres qu'ils destinent à leurs élèves en utilisant cette marge de liberté, ce qui les engage dans des réflexions en termes de responsabilité pour autrui¹², d'autorité de compétence¹³. Depuis 2005, la littérature de jeunesse est enseignée dans les IUFM et participe à l'encadrement de la diffusion de ce genre littéraire dans les pratiques professionnelles des enseignants. Cependant son introduction dans les programmes d'enseignement bouleverse les rapports professionnels entre enseignants. Les initiés¹⁴, enseignants novices dans l'exercice de leur métier, reçoivent une culture institutionnelle sur la littérature de jeunesse alors que les enseignants experts¹⁵ (non-initiés) construisent leurs savoirs seulement à partir de leur propre expérience et de leur intérêt personnel pour cette littérature.

L'introduction de la littérature de jeunesse dans les programmes de français provoque des questions, d'une part sur sa place dans l'enseignement de la littérature au collège et d'autre part sur le rôle que vont jouer les enseignants de français initiés et non-initiés dans leur mission de « passeur du plaisir de

⁷ Ministère de L'Education Nationale, *Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008.

⁸ « La lecture analytique se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation » in *Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008.

⁹ « La lecture cursive est une lecture personnelle de l'élève, en dehors du temps scolaire mais le plus souvent en rapport avec le travail conduit en classe. Pour cette raison, elle gagne à être recommandée par le professeur qui cherche à développer le goût de lire, en proposant un choix commenté d'œuvres accessibles » *Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008.

¹⁰ *Bulletin officiel* spécial n° 6 du 28 août 2008, p.3

¹¹ Article 48 de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, n° 2005-380 du 23-4-2005, *J.O* du 24-4-2005.

¹² C'est-à-dire face au fragile, à autrui en construction. Emmanuel Levinas, (1982), *Ethique et infini*, Le livre de poche, Biblio essais, 1984.

¹³ Bruno Robbes, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité » in *Cahiers pédagogiques*, 28 mars 2006.

¹⁴ Notre population se compose de dix professeurs de français : cinq initiés (un intermédiaire avec quinze ans d'enseignement et quatre novices) et de cinq non initiés (plus de quinze ans d'enseignement).

¹⁵ L'expérience dans l'enseignement se définit généralement dans un rapport novice/expert (cinq ans pour être expert). Voir François V. Tochon, *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.

lire » auprès des élèves. Cette recherche exploratoire¹⁶ a donc comme objectif de questionner la convergence des objectifs pédagogiques définis par l'institution et les réponses que donnent les enseignants au travers des choix de lectures qu'ils proposent à leurs élèves.

Qu'est-ce que la « littérature de jeunesse » ?

La littérature de jeunesse se définit communément par le public auquel elle s'adresse : la jeunesse. Mais « la jeunesse n'est qu'un mot »¹⁷ et le flou qu'introduit cette notion recouvre la difficulté à poser les limites de ce type de littérature tant au niveau du destinataire qu'à celui de l'intention de l'auteur des textes. Christian Poslaniec postule que : « La littérature pour la jeunesse et la littérature générale ne sont pas profondément distinctes et que les spécificités de la littérature de jeunesse découlent toutes du statut des destinataires »¹⁸. L'inscription de cette littérature comme genre à part entière est régulièrement questionnée et Nathalie Prince, par exemple, souligne que si « un livre pour la jeunesse se reconnaît au fait qu'il s'adresse à un très jeune public »¹⁹, cette évidence disparaît lorsque des adolescents sont invités à lire des ouvrages de littérature de jeunesse. Ainsi pour cet auteur : « L'expression « littérature de jeunesse » ne désigne rien de ce qu'elle est, de ce qu'elle dit, ni même de la forme qu'elle adopte. Elle privilégie un élément extérieur, étranger et hétéronome : le lecteur »²⁰.

Les livres qui s'adressent à la jeunesse regroupent un ensemble très large d'ouvrages (fictions, documentaires, etc.) et cette diversité demande à être interrogée. En effet, ces classements (thématique ou genre) portent la marque des différents acteurs du monde du livre. Isabelle Nières-Chevrel remarque qu'un certain nombre d'adultes lisent ces textes en fonction de leur métier comme les éditeurs, les libraires, les bibliothécaires, tous susceptibles d'émettre des jugements et de guider les jeunes lecteurs : « La liberté de choix laissée aux enfants s'exerce en réalité à l'intérieur d'une série de choix opérés préalablement par les adultes ».²¹

Proposer une définition de la littérature de jeunesse relève de l'impossible tant les points de vue sont nombreux et contrastés. Ce rapide cheminement dans les travaux des critiques littéraires permet de

¹⁶ La démarche qualitative de cet article a utilisé des analyses de contenu de textes officiels (*B.O* de 2005 et 2008, programmes officiels marquant l'entrée de la littérature de jeunesse dans les programmes (1995) et la loi d'orientation de 2005), et de dix entretiens semi-directifs (d'une durée d'une heure à une heure trente chacun avec des professeurs de collège de la sixième à la troisième. Un pré-test sur deux enseignants a été effectué). Les entretiens étaient axés sur la constitution de la liste de livres, sur ce qu'est un « bon livre » de littérature de jeunesse.

¹⁷ Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1984, pp.143-154.

¹⁸ Christian Poslaniec, *De la lecture à la littérature*, 1992, Paris, Editions du Sorbier, p 15.

¹⁹ Nathalie Prince, *La littérature de jeunesse*, 2010, Paris, Armand Colin, p.11.

²⁰ Opus cit.

²¹ Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, 2009, Paris, Didier, p 25.

mieux appréhender les difficultés que rencontrent les enseignants lorsqu'ils sont confrontés aux choix d'ouvrages à proposer aux élèves.

« Mais effectivement comment faire la différence entre la littérature classique et la littérature de jeunesse ? C'est vraiment très difficile, mais moi quand je parle de littérature classique je parle des grands auteurs qui sont reconnus en tant que classiques et la littérature de jeunesse ce sont des livres qui sont destinés à des lecteurs beaucoup plus jeunes, c'est en fait une question de lecteurs ». (Initiée, novice 3 ans).

S'interroger sur le destinataire des textes choisis renvoie les enseignants à leur propre connaissance de la littérature de jeunesse

« La littérature de jeunesse pour moi c'est aussi ça, ce sont des romans qui me permettent de faire des ponts entre les classiques et les élèves. Je ne dis pas que je réussis à leur faire faire ce voyage dans le temps mais je pense que lorsqu'ils quitteront le collège ils auront eu l'occasion de rencontrer des approches différentes de la littérature. » (Initiée, novice 4 ans)

Avec l'expérience pédagogique, la critique des textes de littérature de jeunesse est plus présente et les enseignants créent en quelque sorte leur propre définition de la littérature de jeunesse. Les non-initiés à ce genre littéraire considèrent qu'il constitue un fonds de références que l'élève doit découvrir en solitaire.

« Je pense que la lecture plaisir c'est quelque chose qui doit être réservé aux lectures qui se font à l'extérieur de l'établissement. » (Non-initiée, experte depuis plus de 15 ans).

Les références à leur propre formation classique ne les conduisent donc pas à introduire systématiquement ce genre littéraire dans leur pratique professionnelle.

« Je suis très attachée à la littérature classique parce que j'y retrouve ce goût pour les idées, la réflexion. Quand je choisis un roman de littérature de jeunesse je choisis des auteurs qui ont le même souci. Je cherche toujours à inclure dans mes choix de textes des auteurs qui me permettent d'atteindre ces objectifs » (Non-initiée, experte depuis plus de 20 ans).

La littérature de jeunesse est certes institutionnalisée de par son inscription dans les textes officiels, mais elle reste difficile à définir. Comment les enseignants utilisent-ils cette référence ?

La place de la littérature de jeunesse au collège dans les listes de français : le rapport à l'institution

Les discours institutionnels guident les objectifs pédagogiques des enseignants dans leurs pratiques professionnelles. Les enseignants respectent en tout premier lieu les programmes et par là-même s'inscrivent dans une tradition²² institutionnelle (l'Éducation nationale) dans sa capacité à la représenter.

²² Hannah Arendt, (1954) « Qu'est-ce que l'autorité ? » in *La crise de la culture (Between past and future)*, Gallimard, Folio, 1972, pp. 121-185.

« À partir des textes qui sont au programme, je donne toujours des livres de littérature de jeunesse afin que l'accès à la thématique que je travaille soit plus facile. » (Non-initiée, experte depuis plus de 15ans).

Qu'ils soient novices ou experts, les enseignants s'incarnent dans une posture de continuateur culturel, d'éternel hier²³.

« Je fais une liste à partir des instructions officielles, je ne m'écarte pas vraiment de la liste qui nous est proposée ou suggérée. » (Initiée, novice 3 ans).

D'autant que pour eux « tout ce qui augmente la liberté augmente la responsabilité »²⁴, ce qui permet d'engager l'acte de lecture de l'élève dans une dimension citoyenne.

« Un livre doit aussi avoir une fonction politique (au sens du politique), il doit donc dire, dénoncer, révéler donner à comprendre, à apprendre. Il doit être une mémoire historique, sociale et humaine : comment vivent les gens, où, sous quelles conditions, pourquoi ? » (Non-initiée, experte depuis plus de 20 ans).

Ce cadre institutionnel, dont l'application se retrouve sur le terrain dans les enseignements, leur permet au final de mettre en œuvre une marge de liberté d'action non négligeable.

« Finalement, je trouve que la présence d'un programme me permet d'être plus libre ». (Initiée, novice 4 ans).

Le choix des livres s'appuie sur les directives officielles qui invitent les enseignants à s'impliquer dans le choix des œuvres. Cependant les goûts personnels entrent rapidement en interaction avec les actes professoraux.

« Je pense que l'on peut bien transmettre les savoirs dans le cadre de la lecture-plaisir. Je choisis d'abord les livres que je vais lire et conseiller aux élèves. Je vois si le livre qui me plaît correspond aussi aux attentes officielles alors je le propose aux élèves ». (Initiée, novice 3 ans).

La liste comme construit social (la liberté de l'enseignant en action)

L'expérience personnelle en termes de lectures rassemble les enseignants autour de la qualité du contenu des livres, de ceux qui sont « bons ».

« Un bon livre est un bon ami »²⁵. « Pour moi un bon livre c'est ça, c'est donner à voir comment tourne le monde. C'est joué avec les mots, avec les situations. C'est un monde de possibles mais qui le lecteur s'approprie. » (Initié, novice 2 ans).

Les définitions de l'adjectif « bon »²⁶ indiquent une réponse favorable à ce qui est attendu. Elles montrent aussi le lien avec un système de valeurs c'est-à-dire ce qui est convenable, ce qui permet l'accès à l'harmonie de l'homme.

²³ Max Weber, (1917-1919), *Le Savant et le politique*, Paris, Plon, 1959.

²⁴ Victor Hugo, (1876), *Actes et paroles III*, partie Paris et Rome, XII, (in *Œuvres complètes, Politique*, Laffont, Bouquins, 2002.

²⁵ Bernardin de Saint-Pierre, (1787), *Paul et Virginie*, Gallimard, 1984.

« Pour moi un bon livre c'est une ouverture sur les autres (...) Je pense qu'un bon livre de littérature classique ou même de littérature de jeunesse c'est un livre qui nous parle, qui nous parle de nous, de notre vie et qui lui donne un sens différent. » (Initié, novice 2 ans).

Lorsqu'ils intègrent des ouvrages de littérature de jeunesse dans leurs démarches pédagogiques, ils restent cependant critiques quant à la valeur du contenu.

« L'année dernière j'ai lu un livre à mes élèves qui était conseillé par l'Ecole des loisirs et ce livre a été apprécié par tous les élèves alors que je n'ai pris aucun plaisir. Je me pose donc la question si les livres qui m'ont émue pourraient émouvoir les jeunes ». (Initiée, novice 4 ans).

7

De fait le choix de livres implique une sélection, c'est-à-dire prendre des parties d'un tout :

« Pour moi un bon livre c'est un livre qui me propose une histoire. J'ai besoin de suivre les personnages, de ressentir des émotions, et de ne pas comprendre tout de suite où l'auteur veut me conduire. C'est ce que j'essaie de trouver dans les livres que je choisis pour les jeunes. » (Non-initiée, expert depuis plus de 15 ans).

Ce processus de sélection se retrouve dans la liste de livres que les enseignants proposent aux élèves en début d'année scolaire.

La définition d'une liste²⁷ indique une suite, une énumération, de personnes, de choses, différant en cela d'un catalogue qui est bien plus détaillé²⁸. Umberto Eco à son propos met en exergue le vertige²⁹ qu'elle peut susciter tant elle peut être partout dans la vie de chacun. Il voit en la liste deux formes principales, l'une pratique, au nombre défini, comme celle appliquée aux courses à faire au quotidien, l'autre poétique ou littéraire, infinie, ouverte, avec la formule et cætera ou etc. La liste est : « (...) une façon d'appréhender le monde. Faire des listes est une attitude fondamentale : lorsqu'on ne peut pas donner une définition de quelque chose, on agrège ses propriétés »³⁰.

Le choix des livres est une réponse à la mise en œuvre de la question du « bon livre ». Il s'accompagne d'une logique d'action qui traduit une organisation créatrice à l'instar de la liste chez Eco³¹. Alors que l'enseignant se voit proposer des listes indicatives de livres (I.O) l'institution lui donne aussi une liberté de choix pour en ajouter...et par là-même le caractère non exhaustif de la liste de livres de français offre alors un champ infini, susceptible de plaire à l'élève et qui peut l'amener à lire (voire à

²⁶ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales <http://www.cnrtl.fr/definition/bon>. Page consultée le 5 juillet 2012.

²⁷ Vient du latin lista et de du germanique lista, bord (Dictionnaire Larousse, version électronique), bordure ou lisière (Dictionnaire de l'Académie française, édition 9, version électronique).

²⁸ Dictionnaire Le Littré, version électronique.

²⁹ Umberto Eco, *Vertige de la liste*, Flammarion, 2009.

³⁰ Interview de Delphine Peras, in *L'Express*: « Les listes d'Umberto Eco », 21 octobre 2009.

³¹ Umberto Eco, *Vertige de la liste*, Flammarion, 2009.

écrire). Ces listes ouvertes de livres à lire permettent de soutenir l'idée que la littérature de jeunesse n'est pas réductible à des listes pratiques. Le versant utilitaire mis en exergue par les institutions pour favoriser l'accès à la lecture s'efface devant le plaisir de l'enseignant d'éveiller et d'enrichir l'imaginaire des jeunes lecteurs.

« Pour moi, l'objectif est de leur montrer qu'un roman c'est le résultat de l'imagination de quelqu'un. Je souhaiterais que la lecture d'un livre puisse les aider à écrire eux-mêmes des textes. » (Non-initiée, experte depuis plus de 20 ans).

« En littérature de jeunesse il y a une profusion de textes. Je ne choisis pas ceux qui sont forcément les plus connus, je vais chercher des livres courts pour m'adapter au rythme des jeunes mais je cherche aussi des textes qui donnent envie d'écrire. » (Non-initiée, experte depuis plus de 15 ans).

Acte de création des enseignants, la liste ouverte implique une posture de vertige par rapport au choix des œuvres (rapport à l'édition) et/ou d'utilisation des outils de formation, de sélection. La responsabilité pédagogique de l'enseignant l'engage dans l'action autrement dit le conduit à prendre l'initiative³².

Références aux professionnels du livre

Novices et experts font appel aux professionnels du livre (libraires, éditeurs, professionnels dans le cadre de stages de formation continue) pour avoir des ressources en littérature de jeunesse.

« Je pense que si je devais donner des livres à lire je m'adresserai à une librairie spécialisée pour qu'elle me conseille. Je n'oserai pas donner à lire des auteurs que j'aime bien parce que je pense que les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas envie de lire Victor Hugo » (initié, novice 2 ans).

« Il y a effectivement des auteurs qui présentent un intérêt aussi bien au niveau des contenus que des thématiques pour des élèves du collège. J'ai donc utilisé des listes de livres par les libraires ou bien par la documentaliste du CDI. J'avais confiance et j'ai toujours confiance en ces sélections parce qu'elles me permettent de découvrir des auteurs que je n'aurais pas choisis spontanément. » (Non initié, expert depuis 15 ans).

En tant que professionnelle du livre, Françoise GUISEPPIN, illustre par son témoignage ci-dessous un volet de la littérature de jeunesse et de ses difficultés sur le terrain de l'édition.

« Lorsque nous sommes consultés par un enseignant pour un choix de livre à conseiller aux élèves ou à étudier en classe, nous retrouvons les diverses « typologies » décrites ci-dessus, même s'il faut se méfier des classements trop étanches, bien sûr, car les différentes manières de se positionner vis-à-vis des œuvres révèlent des expériences mêlées de connaissances solides autant que d'intuitions et de belles passions.

S'il reste encore des professeurs qui distribuent invariablement la même liste de conseils de lecture au fil des ans, ils sont très minoritaires, et la plupart s'interrogent sur la pertinence de la littérature contemporaine (celle dite « pour la

³² Hannah Arendt, (1961), *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, Coll. Agora, 1983.

jeunesse » ou non) dans la transmission des savoirs et dans l'approche de la littérature tout court. Les questions de l'adolescence ne leur sont pas étrangères et la résonance de certains textes aux accents très contemporains peut les intéresser dans leur aptitude à toucher et sensibiliser les lecteurs du XXI^e siècle. Un bon exemple pour tenter d'appréhender le lien qu'entretiennent les enseignants avec la littérature pour la jeunesse réside dans la manière dont ils s'approprient –ou pas- les listes d'œuvres contemporaines validées par le Ministère de l'Éducation nationale : liste pour les écoles élémentaires de la décennie précédente (Instructions officielles en 2004 et 2007 pour les cycles 2 et 3), et tout récemment, la liste proposée aux collèges (automne 2012).

Ces listes, établies après de nombreuses consultations par des enseignants, des responsables de l'Éducation nationale, (inspecteurs, conseillers pédagogiques etc) et des bibliothécaires, est considérée, soit comme une vérité intangible (hors de la liste, point de salut) ou bien comme une colonne vertébrale permettant de s'y retrouver parmi les nombreux auteurs, collections, éditeurs dont la profusion peut inquiéter, afin de faire un choix pertinent à même de transmettre son goût pour la littérature.

A la liberté prise avec ces suggestions lors du choix définitif d'acquisition, on mesure la maîtrise, la confiance en soi et en son expérience, la confiance placée dans le libraire ou tout autre référent pour établir des réseaux de lecture.

A l'inverse, on peut percevoir la difficulté de certains à s'éloigner de l'autorité, la crainte d'un mauvais choix s'il n'était validé par des pairs, la méfiance vis à vis de cette littérature qui n'est pas « classique », donc pas encore « sûre », le doute quant à l'intérêt que l'étude de ces œuvres pourrait présenter pour des adolescents.

La liste d'œuvres conseillées au collège est trop récente pour qu'il soit déjà pertinent de tirer quelques conclusions fiables de son usage. Toutefois, on peut s'appuyer sur l'expérience des titres conseillés aux élèves des différentes classes depuis une vingtaine d'années pour vérifier comment la distance prise par l'enseignant à l'égard des programmes est révélatrice de sa connaissance et/ou de sa maîtrise en littérature pour la jeunesse. Ainsi, la place des auteurs contemporains était très forte dans les années 1990-2005- (l'opération « 100 livres » menée en 1990 avait ouvert la route) puis, avec la remise en lices des œuvres classiques, et de la nécessité de les faire connaître aux collégiens, la place des auteurs contemporains s'est quelque peu réduite : le temps d'une année scolaire ne permet pas sans doute d'étudier autant d'œuvres que l'enseignant le souhaiterait. De fait, certains imposent l'étude en classe d'un texte d'auteur classique, puis conseillent en parallèle la lecture d'autres titres, plus contemporains, en lien avec l'œuvre étudiée : les gros lecteurs avalent tout, les petits lecteurs auront à minima la connaissance des classiques...

Mais d'autres, au contraire, vont fréquenter CDI, bibliothèques ou librairies, ou revues professionnelles, pour faire connaissance avec des collections très contemporaines, mieux à même selon eux, de parler à leurs classes d'adolescents, et ce d'autant que certains auteurs d'aujourd'hui, ils le savent, écrivent bien et s'inscrivent dans des familles littéraires qui peuvent « faire réseau »³³ avec les œuvres prescrites dans les programmes.

Quoi qu'il en soit de l'orientation finale, ce qui va primer dans le choix de l'enseignant réside dans la « qualité » attribuée au livre considéré : qualité d'écriture, de construction, de profondeur du sens, de lien avec le sujet choisi (récits historiques liés au programme d'histoire par exemple). Mais ce peut être également la possibilité pour la classe de rencontrer l'auteur ; en effet, la capacité à rendre vivante la notion de littérature est parfois étayée par ces rencontres où les élèves sont confrontés directement avec l'acte d'écrire, posé par un être de chair et de sang, qui partage leur monde et les interpelle plus aisément qu'un auteur classique, c'est-à-dire un auteur mort (« nous sommes toujours étonnés, mais les écrivains que nous croisons nous racontent souvent cette expérience étrange qu'ils font de croiser des jeunes qui pensaient qu'un auteur est forcément mort... »).

Et puis, il y a bien sûr, le contexte spatio-temporel de l'enseignement : si un texte, ou une pièce de théâtre est donné à voir ou entendre dans la ville, si une manifestation culturelle s'articule autour d'une œuvre, d'un thème littéraire ou d'un auteur, nombre d'enseignants vont s'en emparer afin d'augmenter la force du livre et montrer aux élèves l'actualité permanente de sa valeur intrinsèque : ces expériences nombreuses, souvent fructueuses, sont intégrées par de très nombreux établissements scolaires et là encore, l'expérience ou l'enthousiasme de l'enseignant sont déterminants dans le succès durable de la confrontation.

Enfin – et ce n'est là qu'un jugement personnel lié à l'expérience quotidienne du terrain, donc sans valeur d'analyse – il faut reconnaître que la place très variable de la littérature pour la jeunesse dans la formation des enseignants, les laisse parfois démunis devant la masse des titres produits, et les injonctions d'usage que l'institution leur envoie les rend un peu perplexes... Alors, ils apprennent en même temps que leurs classes, avec vaillance, curiosité, et professionnalisme ! Et, quand ils nous renvoient leurs « retours d'expériences », ils viennent nourrir à leur tour les conseils futurs, dotés de validité, que nous intégrons dans notre « bagage ».

³³ Cette expression est devenue comme une injonction nécessaire, utilisée de manière incessante par les enseignants de la maternelle jusqu'au lycée ; elle apparaît comme une nécessité hors de laquelle nulle validité ne peut être donnée à un livre, si par mégarde il n'entrait pas dans un « réseau » : comme tout langage lié à une profession, il ne laisse pas d'étonner ceux qui en sont exclus, et donc nous, libraires...

Ainsi, au fil des programmes et des années, le libraire rencontre des enseignants très divers, expérimentés ou débutants, qui cherchent avec honnêteté à enseigner la littérature selon les dispositions de l'Éducation nationale d'une part, et les possibilités que l'édition leur offre d'autre part.

Mais toujours avec une passion de lecteurs et de lectrices : d'abord, parce que ceux qui n'aiment pas lire ne fréquentent pas nos librairies (!!!) mais surtout parce que dans le désir de faire partager la connaissance de la littérature, il y a souvent le désir de partager le plaisir de lire. »

En plus de ces ressources livresques institutionnalisées et professionnelles les enseignants utilisent d'autres critères de sélection plus subjectifs. Responsables de leurs actes³⁴ (et de leurs répercussions), la sagesse³⁵ (grec *phronêsis*, latin *prudentia*) au sens d'expérience peut les aider à choisir.

Références à l'expérience personnelle et aux pairs

Les enseignants initiés à la littérature de jeunesse construisent plus systématiquement leurs listes par rapport au fait de susciter le plaisir de lire.

« (...) en sixième. Dans ce niveau de classe, j'ai toujours essayé de suggérer des titres appartenant à la littérature de jeunesse pour soutenir le plaisir de lire ». (Initiée, novice 3 ans).

Les enseignants récemment titularisés, initiés à la littérature de jeunesse, s'impliquent personnellement dans leurs choix de livres. Ils souhaitent que les élèves adhèrent à leur propre enthousiasme et cherchent en quelque sorte à être aimés de leurs élèves³⁶.

« Je considère que pour enseigner, il est très important que le livre me plaise, parce que je pense que c'est comme ça que je peux bien transmettre ce qu'est un livre ou ce que la lecture apporte. Les élèves le comprennent vite et voient bien si je m'y intéresse ou pas. Ils peuvent aussi y trouver un intérêt. Si je suis enthousiaste, c'est très important pour eux ». (Initiée, novice 3 ans).

Les initiés et néanmoins novices dans l'enseignement cherchent par leur enthousiasme à gagner l'attention de leurs élèves et référence aux pairs rencontrés lors de la formation initiale.

« Dans le cadre de ma formation, les enseignants qui m'ont encadré ont toujours attiré mon attention sur la nécessité de garder comme référence les textes officiels. Ça aide beaucoup surtout les premières années parce que cela nous guide dans les choix. » (Initiée, novice, 4 ans de métier).

Cette catégorie d'enseignants fait également référence à leurs propres lectures et notamment aux ouvrages qu'ils ont lus lorsqu'ils avaient l'âge de leurs élèves.

³⁴ « Chacun est responsable de son choix ». Voir Platon, *La République*, livre X, GF Flammarion, 1993.

³⁵ Aristote, - IV^e s., *Ethique de Nicomaque*, CF Flammarion, 1992.

³⁶T. Claverie, X. Laneëlle, T. Perez-Roux, *L'entrée des enseignants dans le métier*, Nantes, IUFM des pays de la Loire, 2010.

« Lorsque j'étais au collège, il y avait un professeur qui nous donnait toujours des livres à lire en plus de ce que nous devons travailler en classe. C'est comme ça que j'ai découvert des auteurs, pas forcément des auteurs contemporains mais surtout des classiques comme Zola, Jules Verne, Albert Camus, des auteurs que l'on n'étudie pas en classe ». (Initié, novice 2 ans).

Lorsqu'ils commencent à prendre de la distance par rapport à la formation initiale et aux pairs, le choix des livres est influencé par leur expérience d'enseignant et de lecteur.

« Pour bien traiter un texte il faut que moi-même je me plaise dans ce travail parce qu'en fait au début de ma carrière je faisais comme les autres, je suivais les instructions officielles mais maintenant je pense que pour enseigner il faut avant tout être lecteur et il ne faut pas laisser tomber cette position de lecteur ». (Initiée, novice, 3 ans de métier).

11

La qualité de l'intervention révèle dans ce cas un sentiment d'auto-efficacité personnelle et générale des enseignants³⁷. Ce sentiment réside dans la croyance de l'enseignant dans sa capacité d'influencer les apprentissages de ses élèves et d'apporter des changements.

La prise en compte d'autrui (le public adolescents-lecteurs)

Le processus de construction de listes de livres de français implique les enseignants en leur donnant une reconnaissance professionnelle. Les enseignants peuvent acquérir une légitimité³⁸ en faisant autorité³⁹ c'est-à-dire par leurs compétences, en l'occurrence en choisissant les bons livres pour leurs élèves. Ils ont donc un pouvoir de décision déterminant sur autrui (les adolescents) ce qui leur demande a priori une réflexion éthique en amont. De ce fait les enseignants sont engagés professionnellement et personnellement dans le choix des œuvres.

Pour toucher le jeune lecteur, les enseignants développent un certain nombre de stratégies. La médiation culturelle (déjeuners littéraires, concours, etc) est dans un premier temps utilisée requise pour créer un rapprochement entre le projet pédagogique de l'enseignant et la valorisation de la lecture auprès des jeunes.

« J'organise des rencontres autour de ces livres pour que chacun puisse apporter quelque chose au groupe. » (Non-initiée, experte depuis plus de 20 ans).

Mais dans un deuxième temps, les enseignants s'appuient sur ce qu'ils connaissent le mieux à savoir les livres de leur adolescence et évitent ainsi de se perdre dans un vertige de la liste (Eco).

³⁷Gibson, S. & Dembo, M.H., "Teacher efficacy: A construct validation" in *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76(4), pp. 569-582.

³⁸ Max Weber, (1917-1919), *Le Savant et le politique*, Paris, Plon, 1959.

³⁹ Bruno Robbes, « Les trois conceptions actuelles de l'autorité » in *Cahiers pédagogiques*, 28 mars 2006.

« De par notre formation à l'université, nous avons une connaissance des ouvrages de la littérature classique et ma connaissance de la littérature pour les jeunes se limitait aux livres que moi-même j'ai lus lorsque j'étais au collège. Mon professeur nous donnait souvent des livres à lire mais c'était aussi des livres classiques ou alors des livres de littérature contemporaine. » (Non initiée, experte depuis plus de 15 ans).

Cette confrontation avec un public d'adolescents renvoie les enseignants à leurs souvenirs de lectures et aux moments de leur propre construction juvénile

« Dans mon expérience personnelle, c'est au moment de l'adolescence que je suis devenue une grande lectrice et c'est au moment où peut-être la distance qu'il y a entre notre vie et l'œuvre peut nous aider à continuer la lecture ». (Initiée, novice 3 ans).

Ce rapprochement avec leur propre expérience de lecteur les conduits à mettre en perspective leurs objectifs pédagogiques avec les attentes des élèves déjà sensibilisés aux apports de la lecture pour soi.

« Je pense que l'on peut donner aussi de façon individuelle des références aux élèves en fonction de ce qu'ils vivent ou des questions qu'ils nous posent. » (Initiée, novice 2 ans).

La lecture permet aussi des situations d'échange entre enseignants et élèves et favorise le partage d'expériences entre élèves. Ces moments de découverte d'un même univers imaginaire renforce la compréhension mutuelle et permet aux jeunes de mieux se connaître et de développer leur sociabilité. La dynamique des groupes de lectures favorise l'accès de tous à l'acte de lire et permet à l'enseignant d'encourager indirectement le jeune à s'engager dans l'expérience intime de la lecture.

« Pour pouvoir recevoir un ouvrage il faut être dans l'attente et c'est vrai que c'est compliqué pour les adolescents. Mais l'adolescence est aussi un moment où on se questionne sur tout et sur tout ce qui nous entoure, et les livres peuvent à ce moment-là offrir une possibilité pour trouver quelques réponses » (initiée, novice 3 ans).

La rencontre avec les livres vise dans ce cas à ce que le lecteur construise son espace intérieur « c'est un monde à soi, une petite baraque sur une île, une cabane dans la jungle »⁴⁰. La fiction donne à l'adolescent le moyen de projeter sur le plan de l'imaginaire un de ses besoins les plus précoces, le besoin de sécurité⁴¹, « la fiction est un exercice par lequel l'enfant apprend à faire passer les réalités sensibles dans le domaine des représentation et de l'abstrait »⁴².

Par son action pédagogique, l'enseignant souhaite apporter sa contribution à la construction de l'identité personnelle de l'adolescent

« Il faut amener les élèves à comprendre que la lecture est un instrument de liberté et d'autonomie, mais aussi le lieu de découvertes et d'inventions personnelles. Ce qui devient difficile, lorsque l'on enseigne, c'est cela : donner une fonction et une place au livre ». (Non-initiée, experte depuis plus de 15 ans).

⁴⁰ Michèle Petit, *Eloge de la lecture : La construction de soi*, Paris, Seuil, 2002.

⁴¹ Abraham Maslow, *A theory of human motivation*, in *Psychological Review*, n° 50, 1943, pp. 370-396.

⁴² Marc Soriano, *Guide de la littérature de jeunesse*, Delagrave, 2002, Préface d'Henri Wallon.

Les enseignants qui entourent le jeune lecteur ne sont pas de simples observateurs mais sont des agents de son développement car selon Bruner⁴³, le développement est le résultat d'un échange entre un enfant et un adulte à partir de relations de tutelle. Le rôle de médiateur que souhaitent jouer les enseignants est à rapprocher du concept de « zone proximale de développement qui détermine deux niveaux : celui que l'enfant atteint tout seul et celui qu'il atteint avec l'aide d'un autre plus expert »⁴⁴.

« Ce que je recherche en fait lorsque je donne un conseil, un livre à lire c'est que cela soit un enrichissement pour le jeune lecteur. » (Initiée, novice 3 ans).

L'appropriation des savoirs est, dans ces modèles, intimement liée à la présence d'autrui. L'enseignant est confronté à la construction totale des apprenants-adolescents donc à des êtres humains en construction physiologique, psychologique, morale, sociale et en quête de repères.

« La liste que nous établissons reflète en fait les attentes que nous avons vis-à-vis des jeunes et je pense qu'en tant qu'enseignantes nous devons nous tenir à un certain nombre de règles de communication, d'échange et de respect mutuel. » (Initiée, novice 3 ans).

La prise en compte de l'élève dans sa globalité donne aux enseignants la liberté de solliciter à la fois ses compétences de lecteur et son esprit critique, deux processus qui, selon Piaget⁴⁵, participent au développement de la pensée morale de l'adolescent et qui lui ouvre le chemin vers l'autonomie.

En définitive, conforme aux B.O, la littérature de jeunesse au collège sert de médium d'apprentissage à la lecture. Mais faire des listes de livres en français s'avère une construction complexe. En effet il apparaît que le rapport des enseignants aux programmes officiels, à la connaissance de la littérature de jeunesse et aux adolescents influencent le sens que les enseignants donnent à leurs choix d'ouvrages. Les livres proposés par les enseignants traduisent les attentes de l'institution, les compétences professionnelles des enseignants, leur expérience personnelle de la lecture et enfin la prise en compte des jeunes lecteurs. Notre étude met également en exergue deux formes d'intervention des enseignants : l'importance de l'apport personnel et l'intérêt pour le public (questionnement sur l'adolescence). Elle montre aussi que malgré des différences de formation, experts et novices se retrouvent sur la question du contenu, la valeur des textes destinés à des jeunes en construction personnelle.

Cependant, si aujourd'hui la transmission de la culture littéraire et du plaisir de lire s'appuie principalement sur le support papier, va-t-elle être remise en question par l'introduction des livres

⁴³ Jérôme Bruner, *Culture et mode de pensée*, Paris, Retz, 1986.

⁴⁴ L.S Vygotski., « La méthode instrumentale en psychologie », in B. Schneuwly & J.P.Bronckart (Eds), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985, pp. 39-47.

⁴⁵ Jean Piaget, *Le jugement moral de l'enfant*, Paris, PUF, 1932.

électroniques ? Cette problématique est présente depuis quelques années dans les réflexions des bibliothécaires : « l'hypertexte tel qu'il est mis en avant sur l'Internet et dans l'édition électronique apparaît devoir opérer une véritable révolution pour l'esprit et pour le fonctionnement du travail de la pensée tant est forte la liaison entre médium et message ».⁴⁶ Ces mutations en cours viendront à leur tour interroger le rôle de « passeur du plaisir de lire » qu'exercent les enseignants auprès de leurs élèves.

⁴⁶ Christine Bonnaud, Valérie Caron et Martine Coppet, *Livres électroniques : textes, paratexte et contrat de lecture*, ENSSIB, 2001, p.10, (mémoire de recherche pour le titre de Conservateur de Bibliothèque).

Biographie des auteures :

Christelle GUILLIN est Maître de conférences à l'Institut catholique de Toulouse, Docteure en sociologie (Université Toulouse II Le Mirail). Elle est a été chargé de cours à l'Université Toulouse II Le Mirail et ATER et professeure contractuelle à l'Université Toulouse III Paul Sabatier. Elle enseigne à l'Institut catholique de Toulouse (ICT) notamment en faculté de Lettres et sciences humaines dans le master enseignement éducation formation et intervient comme universitaire dans le cadre du D.U et du titre de formateur d'enseignant (ICT-ISFEC) et est membre de l'équipe de recherche ERDIEM (éducation) du laboratoire art, culture et transmission de l'ICT. Elle est la Directrice des études de la licence de médiation culturelle et communication (Faculté libre de Lettres et de Sciences humaines de l'Institut catholique de Toulouse). Et elle est aussi Directrice de l'équipe de recherche GRITEJ (Groupe de recherche, image texte, enfance, jeunesse) du laboratoire art, culture et transmission de l'ICT.

Martine BARBÉ est documentaliste au Collège-Lycée Montalembert Les Maristes de Toulouse. Elle est titulaire d'un Master 2 en psychologie du développement (Université Toulouse II Le Mirail) et prépare actuellement une thèse de doctorat en psychologie du développement.

Françoise GUISEPPIN est cadre libraire (Ombres blanches, Toulouse).