



HAL
open science

“ Les œuvres en corpus a l’école: un nouveau patrimoine? ” (avec P. Joole)

Christine Plu

► To cite this version:

Christine Plu. “ Les œuvres en corpus a l’école: un nouveau patrimoine? ” (avec P. Joole). Les patrimoines littéraires à l’école (13e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, mars 2012, université de Cergy-Pontoise) Honoré Champion, 2015., 2015. hal-03874021

HAL Id: hal-03874021

<https://hal.science/hal-03874021v1>

Submitted on 27 Nov 2022

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 ŒUVRES EN CORPUS A L'ECOLE : UN NOUVEAU PATRIMOINE ?

Afin de préparer le colloque « Recherches et formations universitaires en littérature de jeunesse. Etats des lieux et perspectives¹ » qui s'est tenu en juin 2011 à la Bibliothèque Nationale de France, une enquête avait été menée auprès de plus de trois cents enseignants des premier et second degrés afin de préciser les présences et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège de deux départements de la région parisienne. Pour ce qui concerne les trois cycles de l'école élémentaire, les informations recueillies avaient confirmé l'intérêt d'un nombre non négligeable d'enseignants pour la littérature de jeunesse. Les réponses montraient qu'ils la percevaient comme susceptible de permettre la construction de connaissances dans des domaines très variés, la construction d'une culture littéraire n'apparaissant pas comme l'objectif principal. C'est sans doute l'une des raisons qui explique un résultat paradoxal concernant le choix des œuvres à lire en classe effectués par les enseignants. Beaucoup de titres différents furent en effet cités, révélation d'une variété de l'offre de lecture qu'avaient déjà mise en évidence C. Baudelot et *al.* en 1999², mais seulement quelques livres et quelques auteurs³, confirmés et consensuels, avaient fait l'objet de plusieurs citations. Par delà l'observation d'un processus évident de renouvellement, puisque les traditionnels classiques pour la jeunesse semblaient disparaître au profit de nouveaux titres, le prolongement de cette enquête se révélait nécessaire afin de déterminer les causes d'un tel resserrement du corpus. Existe-t-il une corrélation entre les choix de livres faits par les enseignants, leur culture personnelle et les objectifs qu'ils poursuivent dans leur pratique professionnelle ? Quelle est la nature de cette corrélation ?

Des questionnaires ont donc été diffusés massivement entre janvier et mi-mars 2012 dans le département du Val d'Oise (voir l'annexe 1). 105 réponses ont été obtenues (53 pour le cycle 3, 27 pour le cycle 2, 12 pour le cycle 1 et 13 sans précision de niveau). Ce taux modéré de réponse peut être compris en fonction de plusieurs facteurs de contexte : ambiance institutionnelle peu favorable, surcharge des tâches administratives et évaluatives, etc. Il est aussi envisageable que le domaine de la littérature de jeunesse qui fonde nos questions a pu être un obstacle puisque l'enquête de juin 2011 soulignait la faible quantité des activités liées à la construction d'une culture littéraire.

1 Le questionnaire

Les questions posées visaient dans un premier temps la confirmation d'hypothèses concernant les auteurs de littérature de jeunesse choisis par les professeurs des écoles. Nous nous référons aux enquêtes précédentes sur les corpus scolaires, notamment celles menées par Martine Jaubert et Maryse Rebière auprès de 35 enseignants girondins de cycle 2, Anne Leclair-Halté auprès de quatre

¹ Colloque *Recherches et formations universitaires en littérature de jeunesse. Etats des lieux et perspectives*, CRTF - UCP et Bibliothèque nationale de France/ Centre National de littérature pour la jeunesse- La joie par les livres, sous la dir. de Max Butlen, 22 juin 2011, Paris, Bibliothèque François Mitterrand.

² Christian Baudelot, *Et pourtant, ils lisent*, Seuil, 1999.

³ Une douzaine d'auteurs d'albums et une douzaine d'auteurs de romans.

enseignants de cycle 3, Ana Dias-Chiarutini auprès de 12 enseignants de cycle 3⁴. Nous nous sommes également appuyés sur les réponses à notre enquête de juin 2011 qui montraient que les auteurs les plus souvent cités étaient pour l'essentiel confirmés et représentatifs de l'explosion éditoriale des années 1980 à 2000. Ainsi un grand nombre des auteurs-illustrateurs d'albums appartiennent pour une large part à l'écurie de l'École des Loisirs. Quant aux romans, ils sont souvent courts, reflètent l'expansion de la production des années 1980 à 2000, appartiennent souvent au genre policier ou sont à dominante humoristique.

Notre questionnaire reprend donc les noms des auteurs les plus souvent cités en 2011 (par exemple C. Boujon, G. de Pennart, G. Solotareff, T. Ungerer, P. Corentin, M. Ramos, ... pour les albums, R. Dahl, J.-C. Mourlevat, H. Bichonnier, P. Gripari, S. Morgenstern, ... pour les romans) mais propose aussi d'autres noms, ceux d'auteurs « oubliés » en 2011 malgré leur importante renommée, H. Riff, A. Herbauts ou C. Ponti par exemple.

Une partie de ce questionnaire met également l'accent sur le conte, genre plébiscité par les enseignants lors de l'enquête précédente. Elle a pour but de cerner de manière plus précise les raisons des choix qu'ils font et leurs objectifs. Afin de préciser la manière dont se constituent les corpus à l'école, la mention d'auteurs et de titres présents dans les classes est complétée ici par l'interrogation des critères de choix permettant de mettre en évidence certaines caractéristiques de la culture des enseignants dans le domaine.

Enfin une partie du questionnaire est consacré aux pratiques de classe afin de déterminer s'il est possible d'établir ou non un lien entre les choix d'œuvres et les objectifs pédagogiques des enseignants. L'enquête précédente avait montré combien ces pratiques étaient à la fois diversifiées et en trompe-l'œil. Ainsi l'activité de lecture en réseaux ne recouvrait pas les mêmes pratiques ni les mêmes enjeux et faisait donc l'objet de définitions différentes tandis que les allusions au carnet de lecture laissaient supposer des consignes et des tâches d'une très grande variété. Il s'agit donc de préciser la nature des activités exercées en classe afin de déterminer la place occupée par les œuvres dans les pratiques.

2 Les premiers constats

Concernant les choix des œuvres, les réponses confirment l'ouverture du corpus à de multiples références ainsi que le resserrement sur quelques auteurs qui se détachent nettement.

La liste d'auteurs obtenue (annexe 2-1) confirme en partie les résultats que l'enquête initiale avait mis en évidence, c'est-à-dire une nette préférence des enseignants de cycle 3 pour quelques auteurs de romans, ceux en particulier de Roald Dahl, Pierre Gripari ou Daniel Pennac, et quelques albums, *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne notamment pour les classes de cycle 3. Claude Boujon est très majoritairement cité dans les réponses des enseignants des cycles 1 et 2, ainsi que Geoffroy de Pennart. Claude Ponti est situé en bonne place dans les choix des trois cycles ce qui n'était pas le cas en juin 2011.

En ce qui concerne les titres, il est possible de tirer deux constats de nos données (annexe 2-2 et 2-3). Certains auteurs sont identifiés par rapport à un ensemble de titres signalant une adhésion pour l'univers de l'auteur. C'est le cas pour Claude Ponti cités avec quatorze titres différents (et deux titres phares : *Ma Vallée* et *L'arbre sans fin*). Plusieurs titres de Grégoire Solotareff, Claude Boujon ou

⁴ Enquêtes publiées dans *La littérature en corpus*, Actes des 9^{ème} rencontres, dir. Brigitte Louichon et Annie Rouxel, Bordeaux, 2008.

Geoffroy de Pennart sont également cités mais souvent un titre revient plus fréquemment que d'autres : *Loulou*, *Bon Appétit M. Lapin*, ou *Le loup est revenu*.

Mais certains auteurs ne sont présents dans les classes qu'avec un titre unique, c'est le cas de quelques œuvres de la liste ministérielle : *Verte* de Marie Desplechin, *L'enfant Océan* de Mourlevat, *Histoires Pressées* de B. Friot ou du *Journal d'un chat assassin* de Anne Fine... ou de *C'est moi le plus fort !* de Mario Ramos. Ce qui confirme l'existence d'un corpus à la fois très diversifié et resserré autour d'une vingtaine d'auteurs et de quelques œuvres. ■

Notre enquête confirme également la très forte importance des contes dans les corpus choisis par les enseignants (annexe 2-4), en particulier ceux de Perrault (20 mentions explicites) et de Grimm (18 mentions). Il faut cependant signaler que d'une part les enseignants n'attribuent pas toujours les contes à des auteurs et que d'autre part ils n'établissent que très rarement la distinction entre le conte source et les variantes.

Le choix des œuvres (annexe 2-5) est très souvent lié au projet de lecture/écriture que les enseignants souhaitent mettre en place dans leur classe ou leur école (19%), et plus particulièrement la lecture en réseaux (22%). Ensuite, les choix sont effectués parce qu'ils coïncident avec les orientations du projet de classe ou d'école, ce dernier est construit autour de thèmes (11%) ou plus rarement sur l'objectif de constituer une culture littéraire.

Le coup de cœur (8%) pour un livre joue aussi un rôle important plus que le bouche à oreille (2%). L'influence des listes ministérielles est semble-t-il limitée (4%).

Enfin, quand nous demandons aux enseignants de mentionner des titres ou auteurs appréciés mais non utilisés en classe (annexe 2-6), les justifications qui sont proposées sont essentiellement de quatre types : la complexité supposée des œuvres, non adaptée au niveau des élèves d'après eux (52%) ; le coût des ouvrages ; le fait qu'ils ne soient pas disponibles ou difficilement consultables et empruntables (28%) ; l'absence d'outils d'accompagnement ou de fiches pédagogiques (16%).

3 Les pratiques

Un quart des enseignants déclarent inclure la lecture du livre dans un projet dont l'unité est souvent thématique (pauvreté, mort, forêt) et parfois générique (surtout récit historique, policier et conte). Ils parlent alors de « mise en réseau ». Peu de réseaux intratextuels sont mis en place, contrairement aux résultats de l'enquête BNF. La préférence observée dans le questionnaire BNF pour une entrée thématique est donc confirmée, alors même qu'elle n'est retenue ni par B. Devanne ni par C. Tauveron. Il semble que cette préférence s'explique par le souci de convoquer plusieurs disciplines voire de favoriser une pratique transformant le livre en support à activités multiples appartenant à un grand nombre de champs disciplinaires. Ainsi beaucoup d'enseignants (annexes 2-7 et 2-8) déclarent se servir de l'ouvrage comme support d'apprentissages liés au décodage, à la compréhension (travail sur la cohérence narrative, les personnages, ...), à l'observation réfléchie de la langue et 33% des enseignants disent mettre en place des activités de compréhension avec les livres cités mais seuls 7% des enseignants disent articuler la lecture avec des propositions d'écriture, extrêmement diversifiées de surcroît (de l'exercice de style à l'invention d'une autre fin en passant par l'expression du sujet lecteur : « Et toi, qu'aurais-tu fait à la place du personnage ? »)

Treize enseignants du cycle 3 disent prolonger la lecture par des débats mais ne précisent pas s'ils sont interprétatifs. L'enquête BNF montrait déjà une définition du débat non pas orientée vers le développement des capacités interprétatives des élèves mais associée plutôt à des objectifs d'échanges verbaux, de communication et d'argumentation.

L'activité principale consécutive à la lecture n'est donc pas le débat mais bien le questionnaire dit de lecture (30 %) ou de compréhension dévolu au relevé d'éléments explicites et à l'élucidation de l'implicite du texte. Nous notons aussi la très forte domination des activités d'anticipation et d'émission d'hypothèses (31%), principalement à partir de la couverture.

Les activités de résumés et reformulations sont très rarement mentionnées, de même que les lectures dites « offertes » (10% alors que, dans le questionnaire BNF, 91% déclaraient la pratiquer) tandis que les propositions de mises en voix et de théâtralisation du texte sont de 5%. Les rallyes et défis-lecture ont semble-t-il presque disparu (2%).

Concernant les pratiques prenant en compte les illustrations (annexe 2-9), l'émission d'hypothèses apparaît logiquement en première position des réponses (avec 16 mentions sur 16 réponses à cette question), et cela principalement à partir des images de couverture. Mais il faut constater que très peu d'enseignants ont répondu à la question ou en avançant de manière vague l'idée que l'image aidait à la compréhension, cela révèle que la part de l'illustration dans la compréhension ne fait pas l'objet d'une pratique consciente ou explicite. La présence de l'activité rituelle de remise en ordre d'images séquentielles (8 mentions sur 16) n'étonne pas non plus, de même que la présence d'activités se servant de l'image pour autre chose que la lecture de la littérature, notamment les arts plastiques.

4 Des auteurs « simples ».

La présence importante dans les deux questionnaires de 2011 et 2012 d'auteurs comme R. Dahl ou P. Gripari, d'auteurs illustrateurs comme C. Boujon ou G. de Pennart peut apparaître comme peu surprenante en raison du fait qu'il s'agit presque de classiques. Ce sont en effet des auteurs qui ont publié régulièrement à destination du jeune public depuis plusieurs décennies. En choisissant de faire lire leurs œuvres, les enseignants optent pour une sécurité pédagogique reposant à la fois sur la confiance en leurs prédécesseurs et la validité de la pérennité. Confortés par le fait que ces œuvres ont déjà servi de supports aux mêmes activités, ils n'ont sans doute aucune raison de renoncer à des pratiques éprouvées à partir de livres sans cesse réédités et en général disponibles.

Il nous semble pourtant que ces raisons ne suffisent pas à expliquer leur omniprésence dans la mémoire et la pratique enseignantes. Elles possèdent en effet une caractéristique commune signalée par les commentateurs et critiques : le fait qu'elles soient facilement compréhensibles, lisibles et accessibles. Beaucoup soulignent ainsi la simplicité de la mise en récit des albums de Claude Boujon⁵ et le caractère prévisible des intrigues mises en place par Geoffroy de Pennart⁶. Nous pourrions ainsi formuler l'hypothèse que les choix des enseignants sont dictés par l'évidence de cette simplicité.

Sous peine de formuler un jugement hâtif et hautain souvent prononcé à l'égard de la littérature de jeunesse⁷, il conviendrait de définir plus précisément les caractéristiques de cette

⁵ « Depuis 1984, chaque année a apporté son ou ses «Boujon», clairs, simples, évidents »(*Le soir*, journal bruxellois, 4 janvier 1997) ; « La brouille est une histoire d'amitié rudement compliquée. Claude Boujon nous la conte avec talent et simplicité. » (Catherine Romat, www.babelio.com, consulté en mars 2011).

⁶ *Les critiques de la Revue des livres pour enfants n°241 semblent en apprécier la simplicité* « Voilà un album qui plaira aux jeunes enfants car il est drôle et tonique [...] L'illustration semble faite à l'ordinateur [...] ce qui convient bien à cet album qui accumule avec brio les clichés. Tout est prévisible et on s'en amuse à l'avance. »

⁷ Bertrand Ferrier, *Tout n'est pas littérature*, Presses Universitaires de Rennes, 2009; Vincent Jouve, *Revue des livres pour enfants n°206* [2002], dossier « Le littéraire en questions », La joie par les livres).

esthétique dans les livres des auteurs cités et ainsi mieux comprendre les raisons des choix des enseignants.

Un premier facteur de simplicité tient dans la proximité des titres choisis avec les contes. Une communauté de schéma narratif, de formulations⁸, de ressorts diégétiques et de système de valeurs en favorise l'identification. Pierre Gripari et Roald Dahl⁹ en transposent en effet les contours merveilleux dans un cadre contemporain et organisent les confrontations binaires entre problème et résolutions autour de stéréotypes et de caricatures très identifiables¹⁰. La connivence avec le lecteur peut ainsi s'appuyer sur des figures archétypales et des scénarios qui, extraits de leurs univers merveilleux, s'actualisent dans des détournements. Les repères formels aisément repérables dans ces œuvres peuvent également faciliter l'approche de mises en relation par les enseignants dans des réseaux hypertextuels.

D'une façon également limpide pour le lecteur, Philippe Corentin propose une réécriture simple du conte *Le Petit Chaperon rouge* avec l'album *Mademoiselle sauve qui peut !*¹¹ car la structure est conservée et seules les identités psychologiques et les actes des principaux protagonistes sont inversés pour modifier la situation de danger et la vulnérabilité des personnages.

Cette simplicité des contes qui semble être recherchée dans les œuvres contemporaines¹² s'explique aisément par des scripts et des stéréotypes très identifiés, une langue simple, des textes aux syntaxes stylisées et épurées, des oppositions binaires, des formules caractéristiques, une construction linéaire et une structure répétitive caractéristiques de ce que André Jolles appelle en 1930 les « formes simples »¹³. Il s'agit d'œuvres dont les procédés formels sont par conséquent lisibles : la construction des récits, les systèmes de personnages et les péripéties jouent à partir des mêmes ressorts sous l'égide de l'espièglerie des contes¹⁴.

En dépit du fait que les illustrations sont peu mentionnées dans les justifications des enseignants et ne semblent pas intervenir consciemment dans leurs choix, elles participent pourtant de l'expression de la simplicité. Il est ainsi remarquable que les images et les pages illustrées des albums cités partagent une certaine dynamique de construction avec ceux de Benjamin Rabier ou Félix Lorioux¹⁵ alors qu'elles

⁸ « Il était une fois » (*Les escargots n'ont pas d'histoires*, 1987 ; *Le Crapaud perché*, 1986), « Un jour » (*Un Beau livre*, 1991), « Ce jour-là » (*La Chaise bleue*, 1996) ; tous les albums de C. Boujon sont publiés à L'école des loisirs)

⁹ Notice sur Roald Dahl, www.onl.inrp.fr.

¹⁰ « Roald Dahl entre consensus et controverse », *L'Univers de Roald Dahl*, sous la direction de Lucile Trunel et Jacques Vidal-Naquet, - La Joie par les livres - Centre national du livre pour enfants, 2007, p. 89.

¹¹ L'école des Loisirs, 1999.

¹² Geoffroy de Pennart confie dans un entretien publié sur le site de Kaléidoscope comment s'est forgé son style d'albums : « Isabel [l'éditrice I. Finkenstaedt] m'a suggéré d'illustrer un conte classique et elle m'a donné une pile de livres de contes (que j'ai tous lus !). C'est comme ça que j'ai choisi *La reine des abeilles*. [...] Je crois que c'est la lecture de tous ces contes et ce conseil précis qui sont à l'origine de l'idée de mon deuxième livre, *Le loup est revenu !* » (<http://www.editions-kaleidoscope.com>)

¹³ André Jolles, *Formes simples*, Seuil, 1972.

¹⁴ Muguras Constantinescu, Claude de La Genardière et Alexandra Zervou, in *L'humour dans la littérature de jeunesse*, In Press, 2000.

¹⁵ Le trait de Félix Lorioux qui a travaillé avec Walt Disney vers 1930 est représentatif d'une esthétique des débuts des films animés : mouvement et circularité dans des jeux de premiers plans sur fonds blancs.

ont pourtant des traitements et des techniques différentes. D'une part, l'illustration qui s'apparente à la ligne claire, avec des figures cernées et des couleurs en aplats assez vifs, tranche sur la page blanche car les arrière-plans sont réduits à des éléments d'évocation. Et d'autre part la logique des formes privilégie les formes rondes et organise des mouvements dans les pages en jouant sur la frontalité des scènes et le sens de lecture comme dans un petit théâtre de papier. Ces caractéristiques reprises dans des variations propres à chaque auteur, élaborent une imagerie lisible et linéaire aux significations facilement saisie dans un regard.

Par exemple, chez Claude Boujon, cet art du direct se manifeste dans l'effacement de la profondeur autant dans le dessin quand la ligne d'horizon sépare l'image en deux parties, que dans le texte qui n'offre nul blanc à combler ou sous-entendu à éclaircir. Les albums de cet auteur présentent juste quelques écarts discrets entre ce qui se donne lire et ce qui se donne à voir mais n'introduisent aucune complexité.

Ainsi, le fait qu'il n'y ait pas d'ambivalence entre les choix picturaux et les choix verbaux est renforcé par le fait que les œuvres choisies présentent une complémentarité sans ambiguïté entre le texte et l'image : les deux instances collaborent pour la constitution de récits. Chez Claude Boujon, Philippe Corentin, G. de Pennart¹⁶ et Pierre Dely, le système choisi par les auteurs-illustrateurs repose sur une place bien déterminée pour chacun de ces deux éléments constitutifs de l'album dont on comprend facilement le rôle et la complémentarité une fois passée la première page. Pour lire Claude Ponti, qui demande au lecteur l'acceptation de conventions qui lui sont propres, une fois l'acclimatation effectuée, le lecteur s'appuie sur des jeux de texte et d'images fonctionnant en systèmes : les mises en pages organisent les passages de relais entre significations, avec des amplifications ludiques par répétition et accumulation, et des jeux de rythmes favorables à l'avancée dans la linéarité de la lecture. Cette simplicité relève donc de choix esthétiques précis qui sont de surcroît liés à une forme d'humour auquel les enseignants sont souvent sensibles mais qu'ils se gardent de mettre en avant, sans doute parce que le sérieux professionnel l'interdit !

5 Humour libérateur et subtilité esthétique

Aussi simples soient-elles, ces œuvres, peut-être pour faire le lien avec la notion de plaisir de lire évoquée dans les Programmes, mettent cependant en place une grille implicite dans laquelle un humour espiègle mais rassurant facilite l'accès aux significations et garantit « une connivence culturelle directe »¹⁷ avec les jeunes lecteurs en jouant entre images et texte. L'humour s'avère conventionnel, proche de celui du clown, du guignol ou du cartoon et les enseignants optent ainsi pour la subversion des codes et le jeu avec les conventions. On rit des surprises du langage ou de l'absurde avec Claude Ponti, des clins d'œil avec Claude Boujon, des allusions soulignées chez G. de Pennart, des montages saugrenus de A. Browne, et des effets de chute avec Philippe Corentin. Beaucoup jouent la souplesse élastique des corps et les écarts de langage pour des personnages dont les clowneries provoquent un comique de situation. Pour apprécier ces récits, le lecteur doit apprendre à comprendre

¹⁶ « Je suis un grand admirateur de Tintin et du sens du récit chez Hergé. Il donne de bons conseils, le fait par exemple qu'avant tout, les dessins doivent être immédiatement compréhensibles. » explique G. de Pennart dans un entretien, op. cité.

¹⁷ Marlène Lebrun, « Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implications didactiques d'un modèle de pratiques », *La didactique du français*, Presses universitaires de Laval, 2007, p 132.

les incongruités, à apprécier les extravagances et à rire jaune¹⁸. Et avec des procédés comparables, P. Gripari et R. Dahl, D. Pennac pour les plus grands, déclinent l'inversion des valeurs et des stéréotypes aiguillonnée par la puissance de l'imagination enfantine. Ces romans sont caractérisés par un humour caustique, et dans le cas R. Dahl, cet humour moqueur, qui se manifeste par les jeux de langage et une hilarité libératrice, s'oppose au monde des adultes¹⁹. Tout en analysant les transgressions opérées par l'écrivain, V. Douglas signale que cette subversion²⁰ se mêle à une forme de conformisme. L'humour plébiscité par les enseignants à travers les choix d'œuvres se caractérise donc par cette coprésence des conventions et de leur détournement.

Les enseignants sont en recherche d'un corpus, dans lequel l'humour est dominant sans doute parce que cette dynamique entretient des familiarités avec « le jeu et l'esprit d'enfance »²¹. Mais il est également envisageable que cette restriction des choix soit imputable à un souci de protéger les élèves avec des textes qui partagent avec certains contes une espièglerie que M. Constantinescu associe pour ces derniers à « balancement entre adhésion et distanciation »²². Cette sélection d'œuvres « drôles » interroge sans doute la conception du plaisir dans la lecture et de ses manifestations. La construction narrative transparente de ces récits par son mimétisme avec le conte et leur système identifiable en fait des objets facilement scolarisables d'autant plus séduisants qu'ils déclenchent un engagement direct du lecteur par le sourire. Qu'en est-il alors de la complexité intrinsèque des œuvres littéraires ?

Si une part de la simplicité qui séduit les enseignants est bien réelle, il faut également considérer une simplicité plus relative et moins clairement assumée dans les réponses recueillies.

Ainsi le comique des albums de Claude Boujon doit moins à la simplicité syntaxique, lexicale ou iconique qu'au recours à des subtilités textuelles²³ et stylistiques ainsi qu'à une inscription dans des traditions littéraires précises: d'un côté celle d'un art conjoint du trait²⁴, de l'élégance²⁵ et du naturel exhibée au moyen des allusions aux fables de La Fontaine²⁶, de l'autre celle qui met en scène un couple dépareillé, autant rabelaisien que Beckettien, les deux lapins de *La brouille* ou les deux personnages de *La chaise bleue* permettant de convoquer le souvenir de Pantagruel/Panurge, Vladimir et Estragon ou Hamm et Clov. Ces techniques sont au service d'une description des « simulacres » humains au sens deleuzien et porteur d'une vision pseudo harmonieuse du monde où chacun « est en son estat », conception héritée par conséquent du concept médiéval de danse macabre. La simplicité

¹⁸ Danielle Dubois-Marcoïn, « Lire et rire à l'école avec Claude Boujon », *L'humour dans la littérature de jeunesse*, pp 203-218.

¹⁹ Lucia-Pilar Cancelas y Ouvina, *Ibid.*, p. 219-232.

²⁰ *L'univers de Roald Dahl*, 2007, p 89 et voir à ce sujet « Carroll contre Dahl, deux conceptions distinctes de l'humour », *L'humour dans la littérature de jeunesse*, p. 217-231.

²¹ Introduction de Jean Perrot, *L'humour dans la littérature de jeunesse*, *Ibid.*, p11.

²² « Des contes de Perrault, du jeu, de l'espièglerie » *Ibid.*, p 183.

²³ Par exemple, le recours à des reprises thématiques avec variations de niveaux langagiers pour désigner les personnages animaux est constant.

²⁴ Parfois la caractérisation des personnages au sein de la reprise thématique confine à la caricature, l'économie de moyens se mettant au service du grossissement du trait.

²⁵ Provenant d'une dissimulation de l'effort : il s'agit de la simplicité érigée en valeur dissimulatrice, autrement dit de l'*ordo neglectus* pétrarquiste prenant l'allure depuis le XIV^{ème} siècle de l'illusion du laisser aller et formalisé dans la formule *neglegentia diligens*, « soin qu'on met à cacher son travail d'artiste. »

²⁶ *Bon appétit monsieur Renard* est une réécriture de *Le corbeau et le renard*, *Verdurette cherche un abri* reprend une partie de *La cigale et la fourmi* tandis que *Pauvre Verdurette* cite *La grenouille qui voulait de se faire plus grosse que le bœuf*.

chez C. Boujon est donc aussi celle d'un ordre universel où finalement les personnages animalisés sont condamnés à s'entendre et à vivre ensemble quels que soient leurs différents ou différences.

Les livres choisis par les enseignants ne sont donc pas simplistes mais recourent à des procédés qui relèvent certes d'une esthétique de la simplicité au service d'une vision éthique mais qui favorisent aussi une identification projective. Anne Leclaire-Halté explique que les choix formels relativement complexes opérés par Anthony Browne dans le très polyphonique *Histoires à 4 voix* ont empêché une identification nécessaire et sont la cause d'un manque d'implication des élèves²⁷. À l'inverse, les élèves de sixième suivis par François Quet furent fortement marqués par le destin du personnage principal de Otto de Tomi Ungerer, ce qui fut d'ailleurs préjudiciable à l'appréhension du propos historique et éthique d'un ouvrage à la courbe narrative évidente. Pour ces élèves en effet, « Otto est l'histoire d'un ourson en peluche qui passe de mains en mains avant d'être un album qui se réfère à l'extermination de millions d'êtres humains. »²⁸.

Par leurs choix, les enseignants semblent donc considérer la complexité comme un obstacle à la compréhension et au plaisir de lire. Peu d'œuvres « résistantes » ont été retenues, sans doute pour éviter le déploiement à l'école d'un discours exégète qu'ils se semblent incapables de tenir²⁹ ou qu'ils ne souhaitent pas introduire par réaction contre la tentation d'une hypervalorisation autovalorisante du sens qui serait l'apanage d'un lecteur expert trop éloigné des préoccupations des élèves.

Un processus de patrimonialisation interne

Notre enquête, comme celle menée par Martine Jaubert et Maryse Rebière et celle de juin 2011, révèle donc l'existence d'un corpus restreint fonctionnant en circuit fermé et constitué en fonction de critères précis. Ce sont les livres dont on parle et puisqu'on en parle, ils sont choisis par les enseignants ; puisqu'ils sont lus, ils font l'objet de rééditions successives et comme ils sont disponibles, contrairement à beaucoup d'autres, ils sont choisis par les enseignants. Nous sommes en présence d'un microcosme livresque à usage scolaire en forme de contre liste que l'on pourrait qualifier de « petit canon » pour reprendre l'expression d'Alain Viala³⁰, de fait en concurrence avec le canon officiel. Ainsi les choix des enseignants que nous avons interrogés diffèrent de ceux effectués dans les listes ministérielles, par ailleurs peu consultées³¹, et des propositions faites par un certain nombre de formateurs, chercheurs ou spécialistes. Sara, Béatrice Poncet, Christian Voltz ou Anne Brouillard voient leurs œuvres analysées par les contributeurs de *L'album, le parti pris des images*³² alors même que leurs noms n'apparaissent pas dans les réponses au questionnaire. Les enseignants ne confirment-ils pas ainsi les doutes de Christian Poslaniec³³ se demandant si certains livres de jeunesse ne sont pas écrits pour les adultes et s'ils ont leur place dans la classe ? Ne rejoignent-ils pas en cela F.

²⁷ « Une séance d'histoire au cycle 3 : la posture énonciative de l'enseignant dans la médiation documents/élèves », *Lidil* 33, 2006.

²⁸ « Otto, un an après », in A. Rouxel, *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Presses universitaires de Provence, 2007.

²⁹ Un sentiment d' « incompétence professionnelle » (Brigitte Louichon, *Ibid*, p. 93)

³⁰ Faire référence à la communication de ce même colloque.

³¹ Brigitte Louichon faisait le même constat en 2007 : « Les œuvres de référence du cycle 3. Histoire de la liste » in *La littérature et l'école*, coord ; Marlène Lebrun, Annie Rouxel et Claude Vargas.

³² Viviane Alary et Nelly Chabrol-Gagne (coord.), 2011.

³³ S'appuyant sur une enquête de 1986 et un livre de Barbara Wall paru en 1991 dans *Le défi de la lecture*, coord, Annick Brillant-Annequin et Jean-François Massol.

Quet et S. Bonnery dans leurs conclusions, le premier appelant à « envisager avec lucidité le décalage qui peut exister entre les attentes de l'enfance et celle d'un public adulte et lettré³⁴ », le second mettant en cause la lecture en classe d'albums, considérant « qu'il est évident que le lecteur et son entourage soient dans la connivence avec ce type de lectures cultivées³⁵ ».

Nous pourrions ainsi voir dans ces choix la constitution d'une contre-liste et l'élaboration d'un phénomène de *patrimonialisation* parallèle, inconsciente et involontaire. Les critères en seraient la proximité avec le conte, la présence d'un humour espiègle (point souligné déjà par les enquêtes de 2008), la facilité de mise en relation de l'œuvre choisie avec d'autres œuvres grâce à l'évidence thématique, l'apparente simplicité narrative et esthétique.

Ce corpus mettrait en évidence l'effet contre-productif d'incantations prescriptives prononcées par les « puissances révérentielles » (Péguy) reposant sur un éloge, justifié par ailleurs, de la qualité et de la profondeur de la production pour la jeunesse³⁶. Il relève de choix somme toute pragmatiques, influencés par l'expérience d'une réalité et le souci de l'élève.

Il nous semble important d'entendre ce que ces enseignants ont à nous dire. Sensibles certes aux effets d'une lecture lettrée ou d'une approche pensive et rêveuse des textes qu'ils apprécient en formation continue, ils résistent à leur manière en privilégiant le canon d'une simplicité supposée et un corpus permettant l'acquisition de compétences qui n'ont que peu à voir avec le geste interprétatif.

De fait, le corpus, aussi restreint et simple soit-il, ne peut-il pas favoriser l'acquisition de compétences liées à un double geste herméneutique ?

Celui de projection, d'actualisation ou de transaction d'abord, permettant de penser la lecture comme « réinvention » et non « exhumation »³⁷. Elle s'opère au sein d'une classe constituée en communauté de lecteurs régulatrice qui permet d'éviter la lévitation surinterprétative³⁸ et respectueuse de la nature profondément dialogique de l'œuvre littéraire³⁹. N'est-ce pas le mode de lecture plébiscitée par les jeunes en milieu numérique ?

Celui du collectionneur ou du picoreur⁴⁰ ensuite, qui construit autant une « mémoire lettrée » qu'une mémoire du soi lisant en sélectionnant des éléments du texte et en annotant ce même texte⁴¹. La transmission d'un patrimoine quel qu'il soit ne devrait-il pas s'appuyer sur des activités favorisant l'acquisition de telles compétences, activités nourries du contact avec des œuvres perçues comme d'un abord facile et réjouissant? La posture et le rôle de l'enseignant ressemblerait alors moins à celle d'un

³⁴ *Recherches* 46, 2007.

³⁵ « *L'enfant lecteur" du livre et le modèle social implicite dans le livre de "l'enfant lecteur" et de l'activité cognitive de lecture* », Actes du colloque du LabÉCD, janvier 2010 à La Roche-sur-Yon : « L'enfant et le livre, l'enfant dans le livre : tensions à l'œuvre », consultable sur le site du G.F.E.N. : http://www.gfen.asso.fr/fr/l_enfant_lecteur

³⁶ Brigitte Louichon, *Ibid.* p. 95.

³⁷ Yves Citton, 2007, p. 46.

³⁸ Yves Citton, *Ibid.*, « règle n°5 ».

³⁹ Brigitte Louichon rappelle que cette conception est l'objet d'un « consensus conceptuel » pour ce qui concerne cet enseignement dans le premier degré (AIRDF, *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 2011).

⁴⁰ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien - Arts de faire*, Gallimard, 1980.

⁴¹ Yves Citton, *Ibid.*, p. 50-51; James Bridle, *The form of the book and its aura*, 2011.

expert⁴² qu'à celle d'un lecteur créant dans l'espace de la classe un climat, un « état d'esprit » propice au dialogue avec un livre dans lequel l'élève pourrait « se parer en dedans »⁴³ (Montaigne, I, 28) ?

Afin d'éviter le risque signalé par Jérôme Roger en 2009 de promouvoir une figure d'élève interprète enfant roi de la lecture qui produirait un texte aussi légitime que celui de l'œuvre⁴⁴, cet enseignant pourrait rappeler que la lecture est cette « étude méticuleuse, patiente » faite de « va et vient constants entre différentes parties du texte » et de « prise de notes », le livre ne formant un tout qu'après maintes lectures et relectures comme le rappelle V. Woolf⁴⁵.

Des enquêtes convergentes sur les œuvres proposées aux élèves permettent de relativiser l'influence d'un patrimoine imposé car les enseignants opèrent leur sélection en fonction de critères qui ne sont pas toujours ceux déterminés par l'institution scolaire et les didacticiens. La facilité d'accès à une connivence avec les œuvres semble dominer les choix.

Reste à s'intéresser aux lectures personnelles des enseignants d'aujourd'hui, à la manière dont ils lisent, et à leurs propres pratiques culturelles afin de les mettre en relation avec les œuvres et les activités qu'ils proposent à leurs élèves.

Patrick Joole

Christine Plu

Université de Cergy-Pontoise – I.U.F.M.

Bibliographie

BRILLANT-ANNEQUIN, Annick, et MASSOL, Jean-François, (coord.), *Le pari de la littérature.*

Quelles littératures de l'école au lycée?, CRDP de l'académie de Grenoble, Grenoble, 2005.

CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, éditions Amsterdam, Paris, 2007.

FALARDEAU, Erik, FISHER, Carole, SIMARD, Claude, SORIN, Noëlle, (dir.) *La didactique du français*, Presses universitaires de Laval, Laval 2007.

LEBRUN, Marlène, ROUXEL, Annie, VARGAS, Claude, *La littérature et l'école*, Presses Université de Provence, 2007.

LOUICHON, Brigitte, et ROUXEL, Annie, (dir.), *La littérature en corpus, Corpus implicites, explicites, virtuels*, Scéren, C.R.D.P. de Bourgogne, Dijon, 2009.

MARTIN, Jean-Pierre, *Les écrivains face à la doxa*, Paris, Corti, 2011.

PERROT, Jean, , *L'humour dans la littérature de jeunesse*, In Press, Paris, 2000.

QUET, François, « Coûts et contrecoups d'une institutionnalisation », *Recherches n° 46*, « Littérature », 2007, p. 33-44.

INDEX

Alary Viviane

⁴² Tel qu'il est décrit par Catherine Turcotte, *Engager l'élève du primaire en lecture*, Montréal, Chenelière/didactique, 2007.

⁴³ Ce sentiment d'identité propre qu'elle peut apporter (voir Érick Falardeau et Denis Simard « Le rapport à la culture des enseignants de français : les élèves et les savoirs dans la classe », *Québec français*, n° 149, 2008, p. 99-100.

⁴⁴ « Politique des oeuvres ou politique des programmes ? Une question pour la poétique », in *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Violaine Houdart-Mérot et Max Butlen (coord.), Encrage, 2010.

⁴⁵ W. Woolf, *Comment lire un livre ?*, L'Arche, 2008.

Budelot Christian
Bichonnier Henriette
Bonnery Stéphane
Boujon Claude
Brouillard Anne
Butlen Max
Browne Anthony
Cancelas y Ouvina Lucia-Pilar
Chabrol-Gagne Nelly
Constantinescu Muguras
Corentin Philippe
Dahl Roald
Delye Pierre
Desplechin Marie
Devanne Bernard
Dias-Chiarutini Ana
Douglas Virginie
Dubois-Marcoin Danielle
Ferrier Bertrand
Fine Anne
Friot Bernard
La Genardière Claude de
Grimm Jakob
Grimm Wilhelm
Gripari Pierre
Herbauts Anne
Jaubert Martine
Jolles André
La Fontaine Jean de
Leclaire-Halté Anne
Lorioux Félix
Louichon Brigitte
Morgenstern Suzie
Mourlevat Jean-Claude
Péguy Charles
Pennac Daniel
Pennart Geoffroy de
Perrault Charles
Perrot Jean
Poncelet Béatrice
Poslaniec Christian
Ponti Claude
Quet François
Rabier Benjamin
Ramos M.
Rebière Maryse
Riff Hélène
Roger Jérôme
Rouxel Annie
Sara

Solotareff Grégoire
Tauveron Catherine
Ungerer Tomi
Viala Alain
Voltz Christian
V. Woolf
Alexandra Zervou